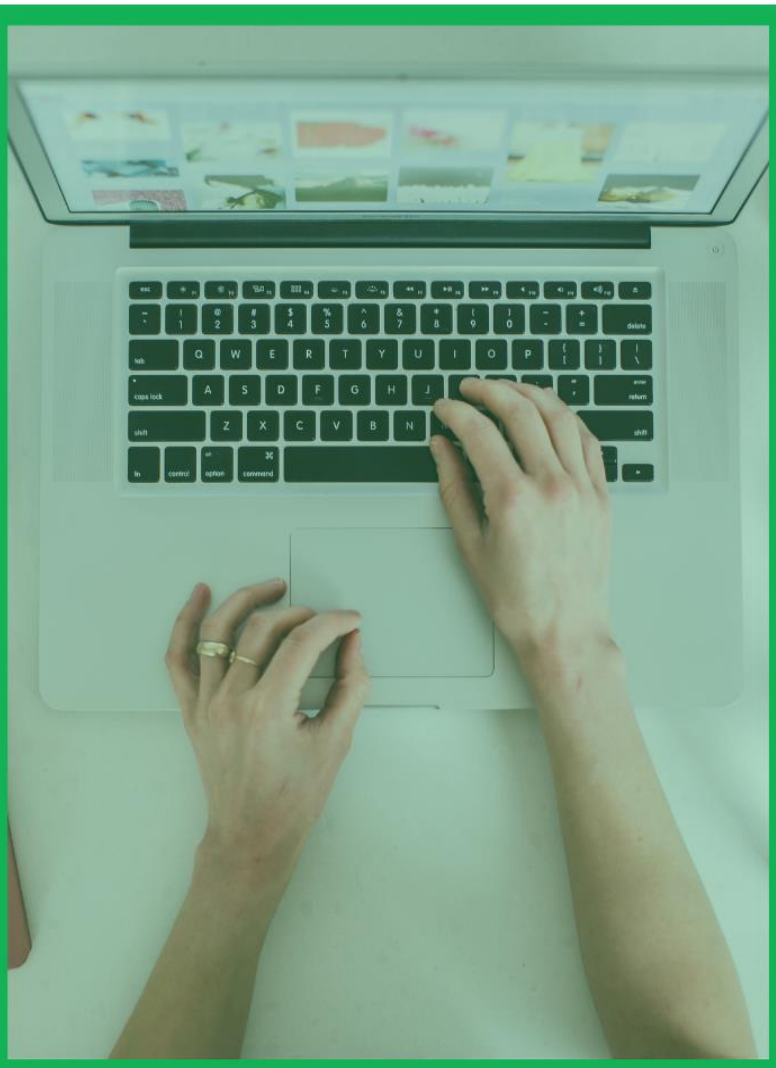
Série Educar

Tecnologia e Prática Docente



Organizadora
Bruna Guzman de Jesus

Editora Poisson

Volume 49

Ano 2020

Bruna Guzman de Jesus
(organizadora)

Série Educar - Volume 49
Tecnologia e Prática Docente

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24
Série Educar - Volume 49 – Tecnologia e Prática Docente/ Organização: Bruna Guzman de Jesus - Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020

Formato: PDF
ISBN: 978-65-86127-98-0
DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0

Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1. Educação 2. Prática Docente 3.Tecnologia
I.JESUS, Bruna Guzman de

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: As novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem 08
Josenildo Santos Rodrigues

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.01

Capítulo 2: Role-Playing Game no ensino híbrido: Práticas interdisciplinares..... 14
Rita de Cassia Borges de Magalhães Amaral, Roberto Nunes Bittencourt, Bruna Pereira de Araújo, Camille Cerqueira Silva Rocha, Isadora Letícia Moreira da Costa

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.02

Capítulo 3: Letramento digital: O uso do tablet como recurso móvel facilitador da alfabetização e do letramento 20
Aline Corrêa Pries, Amanda Barazzetti, Geisa do Nascimento Hendel, Jordelina Beatriz Anacleto Voos, Josiane Márcia Teixeira, Melissa Aparecida Ferreira de Sousa Nogueira

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.03

Capítulo 4: A confiabilidade do Ensino a Distância (EaD) e a importância dos tutores no processo de ensino: Um estudo de caso 27
Marcelo Alves da Silva, Viviane Simas da Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.04

Capítulo 5: O curso de Ciências Contábeis (a distância) e os desafios para a formação do Contador 37
Ana Iracema Neves Fagundes Nogueira de Oliveira, Patrícia Ortiz Monteiro, Jeniffer Souza, Isabel Rosângela dos Santos Amaral, Márcia Regina de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.05

Capítulo 6: A importância das ferramentas e recursos do *design* educacional para atividades instrucionais. 43
Alexandre Santos, Ana Lúcia da Rocha Silva, Cibele Reis Fernandes, Guilherme Toledo Magane

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.06

Capítulo 7: Influência de avaliações em larga escala na visão de supervisores escolares 53
Ednei Luís Becher, Jutta Cornelia Reuwsaat Justo

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.07

Capítulo 8: O PDDE Interativo: Uma ferramenta de planejamento da gestão escolar 61
Andréa de Paula Pires, Marisa Schneckenberg

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.08

Capítulo 9: Os desafios da Gestão Escolar a partir da Reforma do Ensino Médio: Organização, planejamento e infraestrutura. 70
Marcela Nunes Tavares, Rafaela Wanzeler Pereira, Fred Junior Costa Alfaia

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.09

SUMÁRIO

Capítulo 10: Jovens e adultos trabalhadores egressos da EJA no Ensino Superior 79
Semar Ferreira Leite, José Humberto Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.10

Capítulo 11: Neurociência e aprendizagem: Desafios e possibilidades na perspectiva da alfabetização e letramento..... 86
Andreza Maciel Mesquita, Gleyciane Santos da Silva, Talita Emanuella Ferreira Citó, Luciana Mara Braga Aguiar

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.11

Capítulo 12: Relato de experiência: Descobrindo os níveis de escrita..... 91
Ricardo Augusto Elói da Silva, Kátia Farias Antero

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.12

Capítulo 13: Gêneros discursivos/textuais e ensino de língua portuguesa: Interfaces para ações didáticas linguístico-interativo-discursivas ..... .95
Tatiana da Conceição Gonçalves, Andrea Berenblum

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.13

Capítulo 14: A organização dos espaços nas instituições de educação infantil..... 104
Ione da Costa Melo Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.14

Capítulo 15: O Limiar dos Conhecimentos: A leitura e a literatura no cotidiano das crianças no ambiente da biblioteca escolar 114
Rosely Maria Morais de Lima Frazão, Rosiane Maria Barros Santos

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.15

Capítulo 16: As construções de enredos e a produção de significados entre as crianças na brincadeira de faz de conta no espaço da brinquedoteca da Escola de Aplicação da UFPA 122
Solange Mochiutti, Celi da Costa Silva Bahia

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.16

Capítulo 17: Práticas educativas para o consumo consciente da água nas trilhas douradas da Ilha de Cotijuba – PA 130
Stéffani dos Santos Mendonça, Suelen Favacho de Miranda, Cassia Regina Rosa Venâncio, Tânia Roberta Costa de Oliveira, Penn Lee Menezes Rodrigues

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.17

SUMÁRIO

Capítulo 18: Contribuições da monitoria no Processo Ensino Aprendizagem de Biologia 139
Roberta Maria Arrais Benício, José Edilson Gonçalves dos Santos, Josefa Maria da Silva, Cicera Maria de Brito

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.18

Capítulo 19: Animais ameaçados de extinção que ainda temos em Indaial e região: Uma prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais 147
Bethina Döth, Rúbia Waldirene Speck Loes

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.19

Capítulo 20: Contribuições da Alfabetização Científica para o Processo de Ensino-Aprendizagem em Biologia..... 157
Maria José Dias de Andrade, Francisco José Pegado Abílio

DOI: 10.36229/978-65-86127-98-0.CAP.20

Autores:..... 165

Prefácio

O convite de organizar este livro me deixou deveras lisonjeada. Sou uma entusiasta apaixonada pela Educação e tudo que se relaciona a essa área, tão necessária e transformadora de nossa sociedade, me traz vitalidade e interesse.

A Série Educar trilha um percurso reunindo artigos de relevância dentro das muitas facetas e desdobramentos da área educacional. Os estudos realizados pelos artigos aqui apresentados são de fundamental importância para a evolução, apropriação e questionamento das práticas educativas da atualidade, assim como, referência para uma reformulação consciente e contextualizada do pensamento daquilo que é o cerne da educação: o processo de aprendizagem, mais que isso, o agente que aprende, que apreende, que constrói e ressignifica tudo aquilo que está a sua volta.

Você, caro leitor, seja professor, estudante de graduação, pós-graduação ou mesmo um interessado pela área, vai se identificar com esta obra, que abarca o diferencial de fundamentar os estudos daqueles que já se aventuram nesse contexto, bem como despertar a curiosidade dos espectadores mais ousados.

Ao longo destas páginas, os autores buscaram descortinar alguns caminhos nos quais a educação se alicerça, trazendo atualidades neste cenário e um resgate àquilo que não se pode esquecer: nossos antecedentes históricos. Há um diálogo com a formação educacional no seu sentido mais amplo.

Parafraseando nosso saudoso Mário Quintana, digo que a vantagem da leitura de um livro é justamente estar acompanhado, mesmo tendo-o como único cúmplice.

Ótima leitura!

Bruna Guzman de Jesus

Capítulo 1

As novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem

Josenildo Santos Rodrigues

Resumo: As novas tecnologias permitem que um contingente maior de alunos possam entrar no ensino superior, instigando uma mudança na forma e métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, como por exemplo: Antes todas as aulas eram presenciais, tendo como base a figura central do professor; o currículo centrado nas inovações tecnológicas possibilitou novas didáticas de ensino-aprendizagem e interação entre professores e alunos. O objetivo deste é destacar o impacto das novas tecnologias no ensino aprendizagem demonstrando como auxiliam no cotidiano acadêmico educacional e proporciona uma maior interatividade entre o ensino e a aprendizagem, produzindo um diálogo produtivo de saberes críticos e independente, possibilitando ao estudante aprender a pensar e analisar as diversas teorias, instigando a reconceituar seus conhecimentos e ser protagonista do seu aprendizado. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e revisão literária, onde foram lidos artigos sobre os assuntos, levantando conhecimentos sobre as teorias, analisando-os e posteriormente descrevendo-os de maneira a contemplar o objetivo proposto. Conclui-se que a tecnologia é uma ferramenta de grande relevância no ensino superior, pois permite ações didáticas de interatividade entre alunos/alunos e alunos/professores, possibilitando melhores reflexões, análise e debates em fóruns de grupos socioativos criado pelos professores para auxiliar no processo de amadurecimento intelectual e profissional. Espera- se que este contribua para o debate acadêmico, no sentido de aperfeiçoarmos as metodologias de ensino, com o uso das tecnologias e que estas possam ser processos auxiliares na forma de ensino e de aprendizagem, buscando a melhor maneira dos alunos adquirir a sua autossuficiência, e conquistar todos os seus objetivos ao término da graduação.

Palavras-Chave: Tecnologia. Educação. Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

A educação nos últimos anos vem passando por significativas mudanças, fruto das novas tecnologias que surgiram no final do século XX e que permitiram novas interações e formas diversificadas de aprendizagens e ensino. Com o desenvolvimento da tecnologia e as facilidades propiciadas pela internet, a metodologia de ensino passou por uma profunda mudança nos últimos anos, antes o educador possuía somente os livros como recursos didáticos, atualmente com as tecnologias digitais abre-se um leque de recursos e possibilidades didáticas e metodológicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Apesar de muitos professores já utilizarem das tecnologias educacionais em sua atuação pedagógica, as mesmas ainda enfrentam muitos desafios, principalmente os educadores mais conservadores, que acabam por não aceitar as novas mídias sociais com fonte de produção de conhecimentos.

As novas tecnologias permitem que um contingente maior de alunos possam entrar no ensino superior instigando uma mudança na maneira e nos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, como por exemplo: Antes todas as aulas eram presenciais, tendo como base a figura central do professor, com as inovações tecnológicas, possibilitou-se novas formas de ensino-aprendizagem e a colaboração entre professores e alunos, como a educação a distância.

Com o desenvolvimento da tecnologia educacional, cabe aos professores buscarem novos subsídios teóricos e metodológicos para lidar com as inovações pedagógicas o que faz com que suas práticas pedagógicas estejam em atualizações contínuas. A relação entre professores e alunos se modificaram nas últimas décadas, o professor possuía o conhecimento e os transmitiam via oralidade, com as novas tecnologias essa abordagem pedagógica muda drasticamente, o aluno passa a interagir e se comunicar mais com professor, dessa maneira permitindo a criação de novos saberes de forma dialogada, na qual o estudante se torna protagonista do seu próprio processo de ensino, ele não depende mais exclusivamente do professor, as tecnologias lhes permiti adquirir uma autonomia intelectual.

O professor é um mediador entre os alunos e os conhecimentos que os mesmos já os trazem consigo e auxiliado com as tecnologias, seu nível de informação é bem elevado, possibilitando ao professor fazer um recorte do que é relevante no seu processo de ensino, avaliando pedagogicamente quais as informações são necessárias no processo de amadurecimento intelectual e crítico do aluno. O professor e os alunos precisam saber qual é a melhor forma de utilizar as informações disponíveis na internet, é necessário fazer um filtro daquilo que de fato é útil ou não ao desempenho acadêmico do estudante.

Mediante isto, ocorre-se o questionamento de como essas mudanças influenciam no ensino aprendizagem, como sabemos tudo que é novo causa uma ideia de positivismo e/ou negativismo mediante ao proposto, será que as novas tecnologias influenciam de forma positiva ao agilizar a buscar pelo conhecimento? Será que a facilidade trazida pelas tecnologias em vez de tornar os alunos donos do seus conhecimentos os deixam mais tranquilos, pois a qualquer momento a informação está ali na sua frente, mesmo que superficialmente? Talvez a tecnologia além de apresentada, deve ser devidamente explicada que será uma parceira no ensino aprendizagem, não o objeto principal.

Este estudo tem como objetivo destacar o impacto das novas tecnologias no ensino aprendizagem, demonstrando de que maneira nos auxilia no cotidiano acadêmico educacional, proporcionando uma maior interatividade entre alunos/professores, alunos/alunos, visando um aprendizado crítico e independente, na qual o estudante possa aprender a pensar e dialogar através das metodologias ativas, bem como a busca contínua de conhecimentos .Justifica-se o uso de uma nova proposta de aprendizagem, pois a adoção das novas tecnologias no ensino muda a forma como o professor irá ministrar as aulas, ou seja, o mesmo deverá buscar e utilizar diversos meios tecnológicos para desenvolver suas práticas pedagógicas, se colocando como facilitador no processo de ensino e aprendizagem, incentivando o aluno na busca pelo conhecimento, sendo capaz de buscar a informação, repassá-la aos demais e assim desenvolvendo seu pensamento crítico e interação com os outros, o que influenciará de maneira benéfica para sua atuação na sociedade, tornando-os partes integrantes e atuantes na mesma, não apenas ouvintes e seguidores do fluxo já existente. A metodologia foi desenvolvida através de pesquisa bibliográfica e/ou revisão literária, onde foram lidos artigos sobre os assuntos, levantando conhecimentos sobre as teorias, analisando-os e posteriormente descrevendo-os de maneira a contemplar o objetivo proposto.

2. DESENVOLVIMENTO

Com o advento das novas tecnologias, cria-se uma série de oportunidades intelectuais, enfatizadas por MORAES (1997):

> "Os novos ambientes de aprendizagem, ao utilizar o enfoque reflexivo na prática pedagógica, podem colaborar para o desenvolvimento de pensadores autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos, o que não significa qualquer tipo de individualismo acentuado, mas relações de cooperação, parceria e compartilhamento entre os diferentes aprendizes, ou seja, interações individuais num contexto de cooperação, de diálogo, mediante o desenvolvimento de operações de reciprocidade, complementaridade e correspondência, o que pode ser incentivado com vivências de trabalho em grupo na busca de soluções para os problemas propostos, que reconheçam a importância da experiência e do saber de cada membro do grupo na construção do saber coletivo." (MORAES *apud* RIBAS 2008, p7).

"É preciso superar o dogma de que ensinar é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". FREIRE (2008, p.47). Com as tecnologias os estudantes tem mais facilidades em trocar ideias, informações e até mesmo de tirar dúvidas com o professor, é necessário que o educador perceba o quanto essas novas habilidades tecnológicas podem ser úteis no cotidiano do aluno. É preciso uma abertura ao novo, não podemos ter medo de inovar, não podemos ter medo do desconhecido, é preciso desmistificar a tecnologia, ela não veio para atrapalhar nosso trabalho, e sim para auxiliarmos no processo de ensino aprendizagens. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e nesse mundo totalmente tecnológico na qual vivemos, respeitar os conhecimentos e as informações trazidas pelos alunos é de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos futuros profissionais que se formaram no ensino superior. FREIRE (2008).

O professor ao utilizar a tecnologia, deve fazer de forma consciente e com objetivos pedagógicos claros, que permita uma aquisição de conhecimento de forma integrada a atender as necessidades educacionais dos seus alunos, possibilitando um desenvolvimento crítico e um raciocínio na busca da construção do conhecimento e na formação acadêmica.

> "A internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos pela novidade pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua." (MORAN *apud* RIBAS, 2008, P.9).

De fato a internet é uma tecnologia motivacional, faz com que os alunos tenham infinitas possibilidades, cabendo ao professor à função de auxiliar nesse processo de motivação, propiciando atividades que envolva as tecnologias educacionais.

Com o uso das tecnologias, o professor poderá desenvolver atividades em conjunto com os alunos, criando dessa forma um conhecimento elaborado de maneira coletiva, mediados pela tecnologia, na qual o professor é um orientador ativo que intermedia e orienta esta construção.

No processo de consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades, como salienta Libâneo,1991:

> Os exercícios e tarefas se destinam à aplicação direta, retilínea, de regras decoradas, sem mobilizar a atividade intelectual, o raciocínio, o pensamento independente dos alunos. A consolidação dos conhecimentos e da formação de habilidades e hábitos incluem os exercícios de fixação, a recapitulação da matéria, as tarefas de casa, o estudo dirigido; entretanto, dependem de que os alunos tenham compreendido bem a matéria e de que sirvam de meios para o desenvolvimento do pensamento independente, do raciocínio e da atividade mental dos alunos. Por essa razão, as tarefas de recordação e sistematização, os exercícios e tarefas, devem prover ao aluno oportunidades de estabelecer relações entre o estudado e situações novas, comparar os conhecimentos obtidos com os fatos da vida real, apresentar problemas ou questões

> diferentemente de como foram tratadas no livro didático, pôr em prática habilidades e hábitos decorrentes do estudo da matéria. (LIBÂNEO,1991, P:188).

Nesse processo de fixação o professor pode se utilizar da tecnologia, para criar atividades e projetos que objetivem o melhor aprendizado e interação no processo de ensino com os alunos, pode se criar uma página na internet e postar assuntos relacionados às aulas, e solicitar aos alunos que participem, opinando e fazendo comentários.

VERASZTO *apud* FIORINI (2008) relata que:

> Estudo da evolução histórica das técnicas desenvolvidas pelo homem, colocadas dentro dos contextos socioculturais de cada época, é que podemos compreender melhor a participação ativa do homem e da tecnologia no desenvolvimento e no progresso da sociedade, enriquecendo assim o conceito que temos a respeito do termo tecnologia. VERASZTO *apud* FIORINI (2008, p:12)

FIURINI (2014) cita BUENO, que conceitua tecnologia como:

> ...um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os 14 mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (FIURINI, 2014).

A tecnologia excede o uso de equipamentos, pois está presente durante toda nossa existência, dividindo-se em três grupos: tecnologias físicas: em sua maior parte instrumentais, como canetas esferográficas, livros, telefones, aparelho celular, satélites, computadores; tecnologias organizadoras: partindo do princípio de como nos relacionamos com o mundo e se os sistemas produtivos estão organizados, como por exemplo a técnicas de gestão pela Qualidade Total, e por último as tecnologias simbólicas: estas relacionadas com a forma de comunicação interpessoal, levando em consideração a fala e a escrita e como ocorre essa comunicação. (TAJRA *apud* FIURINI 2014).

PARCIANELLO (2018) considera algumas tecnologias como principais para inserção na educação e apresenta suas definições:

> **a) Datashow**: É um recurso facilitador e mediador de aprendizagem. É uma técnica multimidiática e hipermidiática que integra imagem, luz, som, texto, movimento, pesquisa, busca, links já organizados neles próprios ou com possibilidade de torna-los presentes através de acesso à Internet. **b) TV/DVD**: São ferramentas didáticas que exercem influência na vida do aluno. Sendo assim, a utilização destes recursos no ambiente escolar promove a leitura da realidade. **c) Quadro digital**: uma tela sensível ao toque, em que são projetadas imagens enviadas por um projetor multimídia, conectado a um computador. Essas imagens podem ser páginas da internet, filmes ou atividades elaboradas pelo professor. **d) Recursos virtuais**: - Internet: recurso dinâmico, atraente, atualizadíssimo, de fácil acesso, que possibilita o ingresso a um número ilimitado de informações e dá a oportunidade de contatar todas as grandes bibliotecas do mundo inteiro, os mais diversos centros de pesquisa, os próprios pesquisadores e especialistas nacionais e internacionais. É um grande recurso de aprendizagem múltipla: aprende-se a ler, a buscar informações, a pesquisar, a comparar dados, analisá-los, criticá-los e organizá-los. Esta rede incorpora todos os demais recursos virtuais, pois são dependentes da Internet para serem utilizados. - **Fórum – Chats**: possibilita conhecer as manifestações espontâneas dos participantes sobre determinado assunto ou tema; possibilita também preparar uma discussão mais consistente, motivar um grupo para um assunto, incentivar o grupo quando o sente apático, criar ambiente de grande liberdade de expressão. - **Blogs - Listas de Discussão**: desenvolve discussões que avançam com os conhecimentos, as informações ou as experiências, para além da somatória de opiniões, de tal forma que o produto desse trabalho seja

> quantitativamente superior às ideias originais. - E-mail: proporciona interação entre aluno e professor para o processo de ensino aprendizagem, o recurso do correio eletrônico apresenta-se muito forte, em virtude de alguns fatores como: a facilitação de encontros entre aluno e professor, a multiplicação desses encontros entre uma aula e outra, a sustentação mais concreta da continuidade do processo de aprendizagem e o atendimento a um pedido de orientação. - **Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem: Moodle**: "Ambiente Colaborativo de Aprendizagem" cujo conceito evoca o lugar no qual ocorre a aprendizagem. Envolve um contexto mais amplo que puramente a utilização de tecnologia, já que possibilita que se compartilhem ações com as quais todos os participantes atuam simultaneamente como professores-alunos. - **Google Docs – documentos online**: ferramenta para produção de texto e apresentações temáticas, elaborados de forma individual ou colaborativa. É um pacote de aplicativos do Google que funciona totalmente on-line e atualmente compõem-se de editores de texto, apresentações, planilhas, formulários e desenhos. - **Redes Sociais**: sua utilização na educação está cada vez mais apropriada para a melhoria no desenvolvimento da escrita e envolvimento entre educadores e alunos. As redes sociais podem ser usadas de inúmeras maneiras, tais como: criar comunidades de aprendizagem para a escola, classe ou disciplina; compartilhar informações e ideias com outros educadores; gerar um relacionamento didático e dinâmico entre profissionais da área etc. PARCIANELLO (2018)

A utilização desses recursos de maneira adequada, contribui para o desenvolvimento da formação do aluno, proporcionando um leque de oportunidades para ser protagonista do seu conhecimento, tendo como facilitador o professor, que tanto pode ser acessado via as tecnológicas disponíveis, como em sala de aula, desenvolvendo maior interação entre os dois e consequentemente entre todos os alunos da sala.

De acordo com Santos, 2017, é possível utilizarmos a tecnologia de forma estratégica, procurando focar cada vez mais na autonomia do aluno, mediante a interpretação de situações problemas, a forma como este resolveria determinado problema, ou seja, essas estratégias na EAD buscam a formação de um profissional autônomo e crítico.

Segundo Silva, 2017 cabe aqui ressaltar que a função das instituições de ensino é contribuir para as discussões e formação dos indivíduos nos campos ético, filosófico e social. Desta maneira a tecnologia é uma grande aliada para que todos possam adquirir conhecimentos e informações.

As tecnologias causaram uma grande revolução nos modos de conceber a educação, com o surgimento da pandemia do Covid-19, as tecnologias que já vinham sendo utilizadas na educação, se tornaram a única possibilidade de continuar com aulas de maneira online, com a ajuda de aplicativos como *o google meet, o Zoom, Teams*, entre outros, o processo tecnológico educacional acelerou de maneira inimaginável, é bem provável que a educação nunca mais seja a mesma, os recursos tecnológicos chegaram para ficar definitivamente, e todos os profissionais deverão se adaptar à nova realidade.

3. CONCLUSÃO

Conclui-se que a tecnologia se uma ferramenta de grande relevância no ensino superior, pois permite o trabalho e a interatividade entre alunos/alunos e alunos/professores, possibilitando melhores reflexões, análise e debates em fóruns e grupos socioativos, criado pelos professores para auxiliar no processo de amadurecimento intelectual e profissional.

A tecnologia é uma realidade que traz inúmeros benefícios, quando incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, proporciona novas formas de ensinar e de aprender, em um momento no qual a cultura e os valores da sociedade estão mudando, exigindo novas formas de acesso ao conhecimento de competência e dinamismos**.**

Diante do exposto, fica nítido que a revolução propiciada na educação, através das novas tecnologias e mídias digitais provoca uma mudança na forma de se relacionar e interagir com os alunos, permitindo novas formas de ensino e aprendizagem, na qual o professor deixa de ser um transmissor via oralidade de conhecimento, e se torna um mediador entre os diversos conhecimentos trazido pelos alunos e apresentado em sala, proporcionando o protagonismo e a autonomia discente, lhes permitindo a

construção do seu próprio entendimento e possibilitando reflexões socioculturais desenvolvendo o senso crítico e problematizador, que lhe permita a autonomia intelectual.

Espera- se com esse trabalho contribuir para o debate acadêmico, no sentido de se aperfeiçoar as metodologias de ensino, para um currículo emponderado do uso das tecnologias, que estas possam ser processos auxiliares na forma de ensino e de aprendizagem, com foco na melhor maneira dos alunos adquirirem a sua autossuficiência, e conquistar todos os seus objetivos ao término da graduação.

REFERÊNCIAS

[1] FIURINI, Marcia Elizangela. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. PDE - Produções Didático-Pedagógicas. Versão Online: ISBN 978-85-8015-079-7.Disponívelem: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_cien_pdp_marcia_elizangela_fiurini.pdf>. Acesso em 07 de setembro 2019.

[2] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[3] GOIS, P.K. de M. Formação para a docência no ensino superior: realidade e desafios. Anais Educare - XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CATEDRA UNESCO), 2017 - IFP. ISSN 2176-1396.

[4] LIBANEO. José Carlos. A aula como forma de organização do ensino. IN: Didática. São Paulo. Cortez, 1991. P. 177-194/

[5] OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P; SOUZA, E.R. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Pedagogia em Ação. periodicos.pucminas.br, 2015.

[6] PARCIANELLO, L.; KOZEN, Paulo Cezar. Docência no ensino superior: o uso das novas tecnológicas na formação de professores da licenciatura, 2018. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/docencia-no-ensino-superior-o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-na-licenciatura>. Acesso em 24 de agosto de 2019.

[7] RIBAS, Daniel. A docência no ensino superior e as novas tecnologias. Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, nº1, março de 2008. ISSN 1980-6116.

[8] SANTOS, W. L; SANTOS, E.F. A docência no ensino superior e sua relação pedagógica na EAD. Revista Científica da FASETE. 2017.1.

[9] SILVA, E.P; FIGUEIREDO, M.O. B. de Sá. Docência no ensino superior: desafios e possibilidades para uma prática emancipatória. VI Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, 2017.

Capítulo 2

Role-Playing Game no ensino híbrido: Práticas interdisciplinares

Rita de Cassia Borges de Magalhães Amaral
Roberto Nunes Bittencourt
Bruna Pereira de Araújo
Camille Cerqueira Silva Rocha
Isadora Letícia Moreira da Costa

Resumo: Este artigo aborda o uso da metodologia ativa no ensino híbrido aplicado no Ensino Fundamental, por meio do Role-Playing Game (RPG) adaptado do livro-jogo Curumatara: de volta à Floresta para o ambiente virtual, visando a um ensino dinâmico, interacional e que inclua a tecnologia presente no cotidiano dos alunos. Além disso, o RPG desenvolvido neste artigo possui um carácter interdisciplinar, possibilitando o ensino e aprendizagem contextualizado e em conjunto com diversas disciplinas, tornando a leitura relevante a docentes da Educação Básica que tenham interesse no uso das metodologias ativas em sala de aula.

Palavras-chave: Metodologia Ativa; Role-Playing Game; Ensino Híbrido.

1. INTRODUÇÃO

O role-playing game (RPG) vem sendo utilizado como um recurso de apoio paradidático, pois é um jogo que estimula a imaginação, a criação e a participação ativa do educando no processo de construção do seu conhecimento. Assim, a pesquisa aponta como objetivo geral demonstrar o uso do RPG como metodologia ativa aplicada no ensino híbrido. Mais especificamente, relacionar RPG, metodologias ativas e ensino híbrido, além de analisar estratégias de uso interdisciplinar do RPG no âmbito da educação básica, aplicando-o em plataformas virtuais, favorecendo o ensino híbrido.

Tal esforço se justifica pela importância do tema, uma vez que, no contexto atual, o aumento do uso da tecnologia, atualmente novos desafios se apresentam no cenário da educação, exigindo algumas mudanças no currículo tradicional conhecido. Diante desta constatação, não se pode pensar em desenvolver o conhecimento apenas para determinada disciplina, em que um assunto não está conectado ao outro de modo que desperte o interesse do aluno, pois ele busca por uma aprendizagem significativa, que gere resultados e possa ser aplicada em seu dia a dia. Cabe enfatizar que tal percepção do RPG no campo educacional vem sendo amplamente divulgada pelo meio acadêmico, por meio de livros e artigos oriundos de dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, resultados de pesquisas divulgadas em congressos, simpósios e jornadas científicas ou, também, em estudos que discutem a aplicabilidade do RPG em sala de aula, como deixam claros os estudos realizados por PAVÃO (2000) e RODRIGUES (2004).

Os elementos até aqui apresentados permitem entender que quando há a interdisciplinaridade, o educando aprende não só para o benefício de uma disciplina isolada ou para tirar uma boa nota na prova, pois os conteúdos estão interligados de modo que uma disciplina beneficia a outra, a aprendizagem ocorre na direção horizontal, isto é, de forma colaborativa e a relação tradicional entre professor e aluno, é desconstruída, pois o professor deixa de ocupar o lugar de detentor do saber para mediador da construção do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa se desenvolveu tendo como referência o RPG *Curumatara: de volta à floresta* (ZANCHETTA; ZANINI, 2005) adaptado a partir do livro-jogo que lhe deu origem. A partir de então, pensou-se num conjunto de estratégias de uso interdisciplinar do RPG na Educação Básica.

2. METODOLOGIA

Propomos, aqui, um estudo exploratório e qualitativo da implantação do RPG na educação básica. Este artigo baseia-se em evidências empíricas qualitativas coletadas por meio de pesquisa participante e técnicas múltiplas tais como: análise de cenário da educação híbrida e sua implementação por meio do RPG adaptado do livro-jogo *Curumatara: de volta à Floresta* para o ambiente virtual, visando a um ensino dinâmico, interacional e que inclua a tecnologia presente no cotidiano dos alunos.

3. RPG E METODOLOGIAS ATIVAS: INTERSEÇÕES

O RPG, enquanto jogo colaborativo e social, é uma ferramenta de expressão cultural cada vez mais difundido entre aqueles que desejam ter a experiência de criar um mundo imaginário onde possam viver aventuras, desvendar mistérios e encontrar seres fantásticos. Nesse contexto, o universo ficcional do RPG se configura como um ambiente em que os jogadores poderão explorar ao máximo sua imaginação e criatividade, ampliando "o repertório de quem joga e de quem 'mestra', pela necessidade de pesquisa inerente a um jogo que se propõe a criar ficção" (RODRIGUES, 2004, p. 154). As aventuras de RPG têm a vantagem de ser algo singular e divertido, pois a resolução de problemas e conflitos variam de jogador para jogador, personagem para personagem e também de acordo com o mestre/narrador.

Há uma série de características desenvolvidas quando o RPG é utilizado como estratégia de uso interdisciplinar, tais como: os personagens desenvolvem suas ações continuamente, auxiliando a expressão oral que é exercitada no decorrer do jogo; as ações em grupo são desenvolvidas a partir de soluções coletivas, pois para vencer é preciso que o outro jogador também vença; o conteúdo disciplinar e interdisciplinar é desenvolvido no desenrolar do jogo, desconstruindo as dificuldades e resistências do educando em aprender. Ao mesmo tempo em que incentiva o raciocínio rápido e a capacidade de escrita e interpretação. Por isso, Rodrigues (2005, p. 184) observa a carência, para a sociedade de "um projeto pedagógico voltado para a imaginação. Os grupos que jogam RPG estão inseridos nesse contexto". Por exemplo, podem ser analisados: o desenvolvimento da linguagem, a interação social, os conhecimentos específicos da cultura, folclore e geografia como áreas do conhecimento de grande relevância para serem ampliados com o uso do RPG.

O objetivo com que o jogo é usado dependerá das experiências do indivíduo com o ambiente e suas necessidades, o que decorre de seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, as situações vivenciadas no jogo serão acomodadas de acordo com o nível de assimilação do indivíduo, que uma vez tendo assimilado e acomodado determinada habilidade, conseguirá transportar para outras situações, demonstrando assim que realmente ocorreu a aprendizagem. Sendo assim, sabemos que um aluno realmente aprendeu: quando ele consegue desenvolver a capacidade de solucionar situações problema, tendo compreendido mais do que conteúdos e contas sem fim, mas sim, aprendeu a aprender, desenvolveu uma competência, no caso da interdisciplinaridade, este aluno tem a oportunidade de desenvolver competências para diversas áreas do conhecimento.

Neste momento é preciso analisar o que o jogador aprendeu nas aulas, como ele usa o que aprendeu e se ele aprendeu corretamente os conceitos inseridos na proposta. A avaliação do jogo ou do período em que ele foi utilizado em determinada área do conhecimento, não consiste em provas com questões sobre a experiência que o aluno teve com a atividade, mas sim da observação das habilidades que o aluno conseguiu desenvolver após tal experiência e essa observação não pode estar limitada a determinada quantidade de questões ou trabalhos manuscritos. Por isso, pode-se pensar o RPG num profundo diálogo com as metodologias ativas, uma vez que elas "apresentam-se como um instrumento para a construção do conhecimento usando procedimentos analíticos e dialógicos, que contribuem para o esclarecimento de dúvidas trazendo respostas aos inconvenientes encontrados" (AMARAL *et alli*, 2017, p. 6).

O jogo possibilita a autonomia do aluno, desconstrói a imagem de que na sala de aula é preciso que haja um quadro cheio de anotações e cópias sem fim para que a aprendizagem ocorra. Além disso, o erro pode ser trabalho de forma lúdica, sem imposição de ter que estar sempre certo. Tanto aluno quanto professor se beneficia desta experiência, pois ocupam o lugar de colaboração, troca de ideias e decisões tomadas coletivamente.

4. CURUMATARA: DE VOLTA À FLORESTA: APLICAÇÃO EM PLATAFORMAS VIRTUAIS

O livro em questão retrata uma aventura que ocorre na floresta: portanto, no decorrer do jogo, o aluno tem contato com aspectos geográficos com os locais que o curupira e sua turma perpassam, além de noções da fauna e da flora. A história do livro requer a todo tempo uma participação ativa do aluno desde a criação de seu personagem até o fim da história, o que lhe confere o conhecimento aprofundado do contexto no qual ela está sendo retratada. Utilizar o RPG para a interdisciplinaridade auxilia no desenvolvido das habilidades cognitivas do aluno que o acompanharão durante a vida escolar de modo efetivo.

É possível jogar RPG em diversas plataformas virtuais de redes sociais (Facebook, Twitter, Blogspot, entre outros) ou em sites/aplicativos desenvolvidos para um RPG específico. Para a aplicação do RPG *Curumatara* em sua versão online foi escolhida a plataforma virtual do Tumblr, que possibilita a publicação de textos, fotos, GIFs, vídeos e áudios. Porém, diferente da grande das redes sociais, é possível fazer uma publicação em um blog já existente sem criar uma conta própria, apenas com o e-mail (desde que as configurações do blog permitam). Esse foi o diferencial pelo qual esta plataforma foi escolhida, pois, desse modo, os alunos terão acesso ao conteúdo proposto, sem necessariamente participar da rede social, evitando que ficassem expostos a conteúdos que poderiam não ser apropriados para sua faixa etária.

Dessa maneira, configura-se o ensino híbrido uma vez que o ensino tradicional é mesclado com o meio virtual (STEINERT; DE BARROS; PEREIRA, 2016) proporcionando que a educação ocorra de forma diferenciada, a partir da promoção de atividades inovadoras, percorridas tanto pelos alunos quanto pelo professor, tirando ambos de uma possível zona de conforto e, principalmente, possibilitando ao discente ser protagonista do processo ensino-aprendizagem. Além disso, há que se ressaltar que as tecnologias híbridas implicam integrar áreas profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos. Ou seja, ao aplicar o ensino híbrido, o que se tem é uma integração das atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais, possibilitando às metodologias ativas serem um grande apoio à aprendizagem, que se torna mais significativa quando se propõe aos alunos atividades que estimulem sua motivação: é o caso do RPG, ao trazer a linguagem dos jogos ao cotidiano escolar. As atividades com desafios, recompensas, de competição e cooperação terminam por ser um grande atrativo, além de serem de fácil percepção. A combinação dessas estratégias faz com que os sujeitos aprendam juntos e dentro de seu próprio tempo.

4.1. COMO FUNCIONADA O RPG ONLINE CURUMATARA

Para que o RPG online possa funcionar, é necessário criar uma Central para o jogo que, como o nome sugere, será o centro do RPG, onde o jogador publicará seus turnos com a ação de seus personagens e encontrará disponíveis o roteiro, o modelo de ficha de personagens, as fichas dos outros jogadores, regras do jogo e página de ajuda. O Tumblr *Curumatara – de Volta à Floresta* é a Central criada para a adaptação do livro jogo para sua versão online, com base no guia que vem com o próprio livro.

4.2. ROTEIRO

O roteiro corresponde à trama que será desenvolvida ao longo do jogo e pode ser mais simples ou mais detalhado, dependendo da proposta do RPG. Escolhemos um modelo de explicação básica juntamente com o desafio inicial para os jogadores. Em *Curumatara*, os jogadores deverão publicar seus turnos semanalmente com as ações/reações de seus personagens aos desafios propostos no início de cada semana. Esses desafios serão situações-problema baseadas no guia de RPG do Livro em conformidade com as competências e habilidades que estiverem sendo desenvolvidas durante a semana com a turma, não sendo necessário que cada desafio esteja dentro de uma única disciplina. Dentro das situações propostas os jogadores deverão resolver os problemas através do uso de diversas áreas do conhecimento, sendo este o momento de encaixe entre a interdisciplinaridade com o RPG.

Exemplo de Desafio:

> Numa manhã de sol, você saiu para passear no centro da cidade. Sentado à porta da Sorveteria do Adelmo, segurando seu sorvete, você observa a rua. As pessoas caminham devagar olhando as vitrines e o movimento de carros e ônibus é bem fraquinho. Você, então, põe-se a andar de volta para casa.
>
> De repente, um caminhão grande, carregando toras de madeira, dobra a esquina e entra na rua por onde você caminha. Para sua surpresa, um garoto baixo, de pele escura, cabelos cor-de-fogo e desgrenhados, salta da caçamba para o chão. O menino usa apenas uma tanga bem suja e carrega com ele uma bolsa trançada. Os pés do menino são esquisitos, como que tortos, com os calcanhares virados para frente e os dedos virados para trás.
>
> O menino fica sentado no meio da rua, chorando, enquanto o caminhão vai embora.

Diante dessa cena, o aluno deverá escrever qual é a sua reação, isto é, o que o seu personagem fará após isso, levando em consideração as ações já realizadas pelos outros alunos. No turno, o aluno deverá mencionar um dos meios de transporte citados e uma parte do corpo ou característica física que do "menino" no texto.

4.3. REGRAS

A maioria dos jogos possuem regras. Portanto, o RPG não poderia ser uma exceção. Em sua maioria, os RPGs possuem regras bem parecidas, com exceção daqueles que têm regras baseadas especificamente no roteiro de jogo. Entre as regras mais comuns temos não misturar publicações "dentro do personagem" com publicações "fora do personagem", por exemplo, escrever as ações do seu turno e uma dúvida pessoal na mesma postagem. Além disso, utilizar a norma culta da língua e não criar narrativas (só podem ser criadas pelo narrador, neste caso, o professor) também faz parte das regras comuns.

As regras aplicadas ao RPG *Curumatara*, disponíveis em nossa Central, são:

1. Proibido o uso de linguagem inapropriada.
2. Todas as postagens devem ter no mínimo 140 palavras e no máximo 280 palavras. Escrever dentro da norma culta.
3. Cada jogador só pode controlar as ações e pensamentos do seu próprio personagem.
4. Cada aluno precisa postar no mínimo uma vez por semana as atitudes de seu personagem.

4.4. FICHA

Para entrar em um RPG, necessariamente terá de preencher uma ficha. No RPG online, utilizando a plataforma do Tumblr, existem diferentes tipos de ficha. O modelo escolhido para este projeto foi mantido o modelo original apresentado no guia de adaptação para RPG, onde o jogador apresenta apenas um dos sistemas mais simples de ficha de personagem, sendo exigido apenas nome, características e cinco "objetos" para a mochila do personagem.

Além disso, os jogadores costumam colocar foto/imagem/GIF de seu personagem no jogo, tanto como parte da ficha como durante os turnos para demonstrar as ações que foram descritas. Para isso que isso ocorra, é comum os jogadores escolherem um personagem ou artista famoso para representa-los no jogo, assim fica mais fácil encontrar imagens e GIFs para utilizar durante o jogo. A escolha deste personagem/artista não anula a necessidade de os alunos criarem suas próprias fichas para o jogo. Sendo as imagens apenas representativas, o personagem do jogo pode ter características completamente opostas ao que apresenta em seu livro, jogo ou série de origem.

4.5. TURNOS

Turnos costumam ser interações maiores com três parágrafos ou mais. Neste projeto, os turnos foram reduzidos para o mínimo de 140 palavras para garantir que todos os alunos possam participar. É importante que os turnos dos alunos respondam às situações apresentadas pelo narrador/professor levando também em consideração as ações já realizadas pelos outros jogadores. Como as situações-problema são apresentadas ao longo do jogo, acompanhando as ações dos personagens auxilia na interação dos alunos no jogo.

4.6. AJUDA

Na Central do RPG é possível visualizar na página inicial os links com as regras, modelo de ficha e também o link "Poste Aqui". Através deste link, o jogador pode enviar seus turnos no jogo e também perguntas caso tenha alguma dúvida. É importante lembrar que todas as publicações precisam ser aprovadas antes de serem publicadas no jogo, deste modo, o professor pode avaliar o que foi escrito e desta forma garantir tanto a aplicação das regras como ajudar um aluno que esteja demonstrando algum tipo de dificuldade em relação ao projeto explicando algum ponto que o aluno tenha dúvida ou indicando aonde o texto precisa ser modificado ou refeito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível fazer uma avaliação a partir do jogo RPG, em que se demonstram os conteúdos que, às vezes, não possuem aplicação para os alunos, mas que são de suma importância para sua formação acadêmica. Por isso, é importante que se encontre maneiras de tornar o conteúdo menos maçante e repetitivo para o que o aluno possa ver resultados significativos em seu aprendizado.

Como foi observado, o jogo faz parte da aprendizagem, podendo incentivar positivamente a evolução das habilidades e competências que se quer desenvolver, não desprezando a necessidade de um conhecimento prévio dos conceitos a serem abordados durante o jogo que, na verdade é utilizado como recurso paradidático para avaliar o que a aluno efetivamente aprendeu e o que ele pode aprimorar na prática do jogo de RPG, que estimula a autonomia e participação ativa do educando.

A proposta da aplicação do RPG *Curumatara* é inserir o ensino híbrido já na educação básica para que o educando crie intimidade com a tecnologia não só para seu interesse, mas também para seu aprendizado. Utilizar o ensino híbrido no ensino fundamental é desenvolver na criança sua capacidade de criação e autonomia estimulando o seu potencial com desafios que irão colaborar para que o educando compreenda o conceito que todos nós devemos desenvolver, que é aprender a aprender. E este conceito não se desenvolve com a aplicação de fórmulas e conteúdos repetitivos, mas sim, na prática e no exercício de se reconhecer como agente ativo e participativo no processo de construção de seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

[1] AMARAL, R.; LUCENA, N.; ABREU, F.; ROSÁRIO, J.; BARCELOS, D.; BARBOSA, J.; SILVA, R. Metodologias Ativas: tecnologias assistivas com um novo olhar para a inclusão. Revista Ciência Atual, v. 9, n 1, p. 1-17, 2017. In. http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/view/182/156. Acesso em 27 de novembro de 2018.

[2] PAVÃO, A. A aventura da leitura e da escrita entre mestres de roleplaying game. 2. ed. São Paulo: Devir, 2000.

[3] RODRIGUES, S. Roleplaying game e Pedagogia da Imaginação no Brasil. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

[4] STEINERT, M. E. P.; DE BARROS, M. P.; PEREIRA, M. C.. O Descompasso Entre Ensino Híbrido e Digital Divide: Docentes de Ciências da Natureza em Foco. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 17, n. 3, p. 209-215, 2016.

ZANCHETTA, R.; ZANINI, M. Curumatara: de volta à floresta. São Paulo: Devir, 2006.

Capítulo 3

Letramento digital: O uso do tablet como recurso móvel facilitador da alfabetização e do letramento

Aline Corrêa Pries
Amanda Barazzetti
Geisa do Nascimento Hendel
Jordelina Beatriz Anacleto Voos
Josiane Márcia Teixeira
Melissa Aparecida Ferreira de Sousa Nogueira

Resumo: Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Valentim João da Rocha, na cidade de Joinville, Santa Catarina. O objetivo deste trabalho foi verificar o uso do tablet como recurso móvel facilitador da alfabetização e do letramento em duas turmas do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de uma avaliação inicial que identificou o nível conceitual da escrita e as habilidades básicas para a alfabetização das crianças envolvidas. Em função dos objetivos, esta pesquisa tem caráter qualitativo e quantitativo, enfatizando a descrição das informações coletadas ao longo do estudo, tanto por meio de entrevistas, quanto por avaliação e observação, assim como o rendimento, participação e concentração das crianças ao usar o tablet, ou seja, informações que nortearam a escolha dos aplicativos, jogos e atividades utilizadas durante o processo. Um comparativo com o nível conceitual da escrita no início com o do final da pesquisa indicou que o uso do tablet, na sala de aula, contribuiu no processo de alfabetização e de letramento das crianças do 1^0 ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Letramento Digital. Tablet. Alfabetização. Recurso Móvel. Avaliação.

1. INTRODUÇÃO

O acesso e a utilização das tecnologias digitais alcançaram novas dimensões na educação, possibilitando diversas experiências entre as crianças. É comum o relato de crianças que costumam acessar redes sociais, jogos e outros conteúdos através de recursos digitais móveis, como o tablet e o celular.

Se por um lado a maioria das crianças já sabe utilizar estes recursos, do outro está a escolha, muitas vezes inadequada, de aplicativos e de jogos que serão utilizados. Quando se trata do uso desses recursos na sala de aula, entra o papel fundamental do professor, cuja orientação e mediação é necessária, pois há momentos em que só ele poderá conduzir as crianças aos estímulos necessários para aprimorar as competências necessárias para a aquisição da aprendizagem.

As inovações e os aprimoramentos tecnológicos tornam a aprendizagem estimulante e democrática. Quando as tecnologias são utilizadas na sala de aula, professor e aluno tornam-se colaboradores do aprender, onde o professor não é mais o detentor do saber e sim orienta, induz à reflexão e busca soluções pelas formas de mediação. Já a criança se percebe como responsável por sua aprendizagem, tendo seu tempo e ritmo respeitados.

De acordo com os estudos de Prensky (2010), os alunos não querem ficar o tempo todo escutando os professores, consideram importante ter suas opiniões ouvidas, esperam por respeito e confiança, querem criar usando ferramentas do seu tempo, não toleram ser explorados por seus colegas e sim trabalhar em conjunto, desejam tomar decisões que contribuirão no desenvolvimento da aula, querem compartilhar informações, cooperar e competir com seus pares e por fim, uma educação que faça sentido para o seu cotidiano.

Prensky (200) afirma, também, que os nativos digitais se diferenciam das pessoas das gerações anteriores na forma de interagir e de socializar, apontando características como rapidez, processamento não linear, primazia do gráfico, preferência por estar conectado com outros, fantasia, pró atividade e interesse pela tecnologia.

Porém, quando se reflete sobre os nativos digitais citados pelo autor referenciado, é preciso analisar e levar em conta a realidade sociocultural do Brasil e que dependendo da região, as crianças, ainda, não têm acesso ou familiaridade com as novas tecnologias.

> A tecnologia, assim como qualquer produto social, não é por si só positivo ou negativo. Seu resultado prático vai depender grandemente do tipo de uso que fazemos dela. Nessa direção, os recursos oferecidos pelas tecnologias digitais podem tanto mudar a sociedade, ampliando as possibilidades de acesso aos grupos excluídos, como aumentar ainda mais a distância e a exclusão existente (RODRIGUES-JUNIOR, et al, 2009, p. 181).

Considerando as crianças como nativos digitais, entende-se o quanto os recursos tecnológicos atraíram sua atenção e o interesse pela aprendizagem. Porém, as tecnologias digitais não podem ser utilizadas na sala de aula só porque são interessantes, divertidas ou diferentes e sim como um suporte aos objetivos pedagógicos.

Do mesmo modo Palfrey & Gasser (2011, p. 72) afirmam:

> A coisa mais importante que as escolas podem fazer não é usar mais tecnologia no currículo, mas usá-la de modo mais eficiente. Devemos experimentar formas em que a tecnologia deva ser parte do currículo do dia a dia nas escolas – mas apenas onde ela cabe. A tecnologia só deve ser aplicada em apoio à pedagogia, não por si só.

2. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Analisar as contribuições do tablet como um instrumento didático facilitador da aquisição da alfabetização e do letramento de alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, municipal, no estado de Santa Catarina (Brasil).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar se as crianças já possuem o repertório básico para a alfabetização e o letramento;
- Estimular a motricidade por meio de jogos ativos;
- Utilizar aplicativos que favoreçam o desenvolvimento das habilidades básicas para a alfabetização e o letramento.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto foi desenvolvido em uma escola pública municipal que atende crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além da modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA.

A rede municipal de educação de Joinville, SC fornece um tablet para cada aluno do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, porém as crianças matriculadas do 1º ao 5º ano não utilizam este recurso, nem mesmo têm o acesso garantido à sala informatizada, pois a escola está em reforma e este espaço está momentaneamente desativado. Para minimizar este quadro, o intuito desse projeto utilizar o tablet no 1º ano do ensino fundamental.

Em função dos objetivos, a abordagem da pesquisa é caráter qualitativo e quantitativo, enfatizando a descrição das informações coletadas ao longo do estudo, tanto por meio de entrevistas, quanto por avaliação e observação, assim como o rendimento, participação e concentração das crianças ao usar o tablet. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho sócio cultural com as famílias e, com as crianças, sondagem do nível da escrita, avaliação do repertório básico para a alfabetização e o desenvolvimento da motricidade.

4. DESENVOLVIMENTO

Inicialmente foi realizada uma entrevista com 47 famílias, tendo como objetivo conhecer o público no qual o projeto seria aplicado, no que se referia ao contato e utilização de recursos tecnológicos móveis e meios de comunicação, assim como o conteúdo que costumava ser acessado ser acessado.

Dos resultados descritos a seguir, dos 47 respondentes, pais e ou responsáveis pelas crianças envolvidas no projeto, 58% têm acesso à internet em suas residências.

Com relação à escolaridade, 11 (23%) têm ensino fundamental incompleto, 3 (6%) ensino fundamental completo, 5 (11%) não concluíram o ensino médio, 11 (23%) afirmam ter concluído o ensino médio e 4 (9%) está cursando graduação. 13 (28%) não responderam ao item.

Dentre os 34 respondentes, as mulheres apresentaram nível de escolaridade mais expressivo, sendo que 4 (9%) declararam ter ensino fundamental incompleto, 7 (15%) ensino médio incompleto, 17 (36%) concluíram o ensino médio, 5 (11%) concluíram ou estão cursando graduação e 1 (2%) tem pós-graduação.

Quanto aos aparelhos utilizados, 12 (25%) utilizam apenas celular, 7 (15%) apenas tablet e 10 (21%) utilizam tanto o tablet quanto o celular, e 18 (39%), não soube responder. Entretanto, um dado importante refere-se à posse e à utilização dos aparelhos. 11 (23%) das crianças são proprietárias dos aparelhos. 20 delas (42%) utilizam o celular ou tablet de outra pessoa da família e 16 (35%) não identificou de quem era a posse dos aparelhos utilizados.

Ao tratar do conteúdo acessado, 26 (56%) fez referência aos jogos educativos e 4 (8%) outros tipos de jogos e aplicativos. 17 dos entrevistados, correspondente a (36%), não sabiam classificar o tipo de conteúdo acessado.

A questão sobre os meios de comunicação utilizados pelas famílias revelou que a televisão foi assinalada por 34 (72%) dos entrevistados, seguidos por 34 (72%) para celulares, 27 (57%) para rádio, 12 (25%) para computador e 15 (32%) para tablet. 13 (27%) demonstrou dificuldade em responder em virtude do conceito, meios de comunicação. Quando estimulados, responderam aleatoriamente.

Entre as crianças, não houve divergência significativa quanto ao tipo de meios de comunicação utilizados. De acordo com as respostas a televisão com o índice de 37 (78%), o celular com 11 (23%), tablet com 1 (3%), computador 10 (21%). O rádio foi citado por apenas 4 (8%) das crianças.

Posteriormente foi realizada uma sondagem com as crianças para verificar o nível de escrita de cada uma delas e alinhar o comparativo para a avaliação após a execução do projeto. Esta sondagem apontou que, das 29 crianças envolvidas no projeto, aproximadamente (66,5%), isto é, para 19 crianças o nível da escrita estava na hipótese pré silábica. Para essas crianças escrever e desenhar têm o mesmo significado, não relacionando fonema e grafema, não diferenciando letras de números, reproduzindo traços típicos da escrita, mas com forma desordenada, supondo que a palavra representa o objeto e não o nome que o identifica. Essas crianças, também apontaram que referentes grandes têm nomes grandes e referentes pequenos têm nomes pequenos. Um dado chamou atenção. Todas as 20 crianças utilizam as letras do seu nome para denominar, identificar e representar de forma escrita.

Na hipótese silábica sem valor sonoro, encontrava-se 1 criança, correspondendo, aproximadamente a (3%). Ela já compreendia que a escrita representa a fala, que para cada fonema é necessária uma letra para representá-lo, podendo ou não atribuir valor sonoro à letra, e que se utiliza de muitas letras para escrever e na leitura, ela apontou uma letra para cada fonema.

Na hipótese de escrita no nível silábico com valor sonoro compreendia 7 crianças (24, 5%), e, (3%) no nível silábico alfabético.

Na hipótese de escrita alfabética, compreendendo o uso social da escrita para a comunicação, conhecendo o valor sonoro de quase todas as letras, apresentando habilidades na escrita das palavras, compreendendo que cada letra corresponde aos menores valores sonoros das sílabas, mostram preocupação em adequar a escrita à fala e a demonstrando preocupações com questões ortográficas, apenas 1 criança (3%).

Houve também a preocupação em avaliar o repertório das crianças no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, verificar informações que indicariam se estavam em condições de iniciar a alfabetização propriamente dita e ter informações seguras sobre os conceitos e as habilidades a serem estimuladas para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, foi utilizado o IAR (Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização) um instrumento de auxílio para os educadores que atuam com crianças da faixa etária pré-escolar (5 – 6 anos) e do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre este instrumento Leite (2015) afirma:

> Em termos práticos, o IAR pode ser aplicado no início do ano escolar, tanto nas séries iniciais do ensino fundamental como na etapa final da educação infantil. Em ambos os casos, indicarão aos professores que habilidades as crianças já dominam, ou não, possibilitando, assim, o desenvolvimento de programas específicos que atendam as necessidades de cada criança (LEITE, 2015, p. 03).

Foram analisados 13 aspectos envolvendo conceitos e habilidades consideradas pré-requisitos fundamentais para a alfabetização:

a) Esquema corporal

b) Lateralidade

c) Posição

d) Direção

e) Espaço

f) Quantidade

g) Forma

h) Discriminação visual

i) Discriminação auditiva

j) Verbalização de palavras

l) Análise e síntese

m) Coordenação motora fina.

Dos 13 aspectos citados, constatou-se dificuldades das crianças em 4: lateralidade (49%), discriminação visual (44%), discriminação auditiva (51%) e, com maior índice, coordenação motora fina, com 68%.

Esses dados, resultados da avaliação, indicaram no percurso, o passo seguinte. Dessa forma foi realizada a pesquisa sobre os aplicativos. Como lembra Demo (2004), a avaliação faz parte de nosso cotidiano. Apesar de ser uma atividade corriqueira, não é interpretada devidamente. Do mesmo modo, porém com um olhar direcionado para a instituição escolar, Braga et al (2012) alerta que no contexto educacional, a avaliação refere-se ao processo de observar, descrever, coletar, documentar, pontuar e interpretar informações sobre a aprendizagem de um estudante ou de um grupo de estudantes. A avaliação é um elemento crucial do trabalho do professor, de qualquer professor; pode influenciar de maneira determinante o desenvolvimento dos alunos e é uma das mais poderosas forças propulsoras da aprendizagem.

> A avaliação formativa, baseada na performance dos aprendizes representa uma série de estratégias para a aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos durante a performance de tarefas que são significativas para os alunos (HIBBARD, 1996, p.05).

Com base nos resultados, já descritos, foram selecionados os aplicativos, utilizados no tablet, para estimular as habilidades básicas para a aquisição da leitura e da escrita: ler e contar, alfabeto melado, sílabas, silabando, formação de palavras, rimas e sons, game, fono e falar e brincar.

Em parceria com a UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, Departamento de Computação Aplicada, foram selecionados os jogos ativos, baseados no princípio da motricidade: Dance 2Rehab 2D – para o desenvolvimento motor, MoviLetrando – para desenvolvimento motor e alfabetização e MoviPensando – para desenvolvimento motor e cognitivo. Esta parceria com o LARVA - Laboratory for Research on Visual Applications, veio ao encontro da colocação de Borghi (2010, p. 10):

> Os estímulos psicomotores são imprescindíveis na preparação para a leitura e a escrita. A carência de coordenação motora e integração das funções psíquicas podem traduzir um transtorno psicomotor perturbando a vida de uma criança por tempo indeterminado e por muitas vezes se refletindo aos níveis cognitivo, afetivo e social.

O primeiro contato com as crianças foi cercado de entusiasmo, perguntas, ansiedade e combinados a serem construídos coletivamente.

A cada semana foi utilizado um aplicativo com objetivos, anteriormente declarado. Por meio do aplicativo "Alfabeto Melado" as crianças perceberam o traçado de cada uma das letras do alfabeto, ouvindo os sons e relacionando com uma sequência de figuras cujos nomes iniciam com a letra traçada.

O aplicativo "Ler e Contar" proporcionou a memorização das letras do alfabeto, dinâmica para completar as palavras com as vogais e consoantes faltantes, identificação do número de sílabas. Este aplicativo possibilita uma série de opções para explorar os sons e as imagens na construção de palavras. Já o aplicativo "Silabando" traz recursos semelhantes, porém não há tantas opções de atividades.

O aplicativo Formação de Palavras foi instalado e compartilhado com as crianças, porém a dinâmica do jogo não favoreceu a aprendizagem das crianças, no momento. Entretanto o aplicativo "Rimas e Sons" é um aplicativo que atendeu as necessidades da turma. Essa constatação ficou evidente durante os procedimentos de avaliação. Favoreceu o estímulo à discriminação auditiva, o que levou o grupo a refletir sobre a consciência fonológica que envolve diferentes habilidades cognitivas, como por exemplo, reconhecer que uma palavra é formada por diferentes sons. Também foi possível explorar, em diferentes dinâmicas, as sílabas iniciais de uma palavra, fonemas iniciais e rimas, com auxílio do aplicativo paralelo "Falar e Brincar" que favorece o desenvolvimento da consciência silábica e intrassilábica.

Segundo Moojen et al (2015, *apud* STANOVICH, 1994), o nível de consciência fonológica é um dos melhores preditores da facilidade da aquisição da leitura, tendo um papel causal e representando uma condição necessária, mas não suficiente neste processo. Sobre consciência fonológica, complementa:

> A aprendizagem do sistema alfabético da leitura e da escrita pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala, o que corresponde à consciência fonológica (MOOJEN, 2015, p. 11).

5. RESULTADOS

Com o uso do tablet pode-se constatar que as crianças faziam relações em tudo que se referia ao campo conceitual da alfabetização, ou seja, foram criadas situações nas quais as crianças perceberam o sentido para a leitura e para a escrita. Deste modo, os pibidianos, bolsistas, ao pesquisarem e apresentarem para as crianças aplicativos que envolviam, de forma lúdica, a leitura e a escrita de letras, palavras e textos de diversas maneiras, estavam estimulando processos de desenvolvimento importantes e necessários para a alfabetização.

O letramento digital, mediado pelo tablet, no cotidiano escolar, além de criar situações que estimularam nos educandos, à aquisição de habilidades necessárias à alfabetização, também favoreceram a consciência fonológica e a criticidade sobre a aquisição de habilidades sobre a leitura e a escrita.

Durante a aplicação do projeto os pibidianos perceberam que, com a utilização de um recurso tecnológico como o tablet, as crianças que se encontravam em diferentes níveis do processo de alfabetização sentiam-se incluídas durante as atividades, pois estava-se respeitando as diferentes habilidades e o tempo de aprendizagem de cada uma. Ficou muito evidente a interação, o que em grande parte resultava em aprendizagem por meio da cooperação do grupo.

Ao final do projeto, infere-se que por meio de conversa informal com a professora regente da turma e conforme o resultado das avaliações, estabelecendo-se a comparação com os índices iniciais, as crianças apresentaram um grande avanço nos níveis de aquisição da escrita e da leitura. A utilização do tablet como recurso e dos aplicativos como forma de mediação, possibilitou, não apenas o desenvolvimento e estimulação de processos cognitivos e motores, necessários à alfabetização. Outros processos como por exemplo de interação, sociabilidade, cooperação e afetividade foram potencializados.

Um processo, muitas vezes, mecânico, repetitivo e monótono pode ser tornado, prazeroso, lúdico e interativo estimulando, nas crianças, o gosto por decifrar o código da língua materna, construir significados para ampliar conhecimentos e facilitar novas vias de comunicação no entorno social em que se inserem, isto é, letrando-se.

6. CONSIDERAÇÕE FINAIS

Durante o desenvolvimento do projeto ficou explícito a importância da avaliação antes de qualquer ação pedagógica, especialmente para a alfabetização, pois só assim é possível identificar quais as habilidades que as crianças já têm bem desenvolvidas e quais necessitam de maior estimulação.

Conhecer a realidade das famílias, no que diz respeito ao acesso às tecnologias, possibilitou traçar um planejamento que atendesse todas as crianças, desde as que já faziam uso de meios tecnológicos como celular e tablet até as que necessitam de maior mediação para usá-los.

Embora cada criança utilizasse o tablet individualmente a dinâmica das atividades eram caracterizadas pela mediação e interação com a preocupação de cada uma auxiliar os colegas que não tinham a mesma habilidade, ou que apresentavam dificuldades nos momentos cruciais, como por exemplo na utilização do aparelho.

Ficou evidente que a tecnologia por si só não favorece a aprendizagem, isto só acontece quando há um planejamento e objetivos claros a serem alcançados. Os meios tecnológicos devem ser utilizados para o enriquecimento pedagógico, oferecendo às crianças outros meios além de caderno, livro, papel, lápis e lousa.

Chamou a atenção o fato de as crianças pouco familiarizadas com jogos educativos não executarem de maneira adequada a atividade proposta. Inicialmente era comum vê-las apenas manuseando o aparelho, baixando os aplicativos e concluindo a atividade sem preocupação com as respostas de cada desafio. Isso aconteceu porque, no tablet, a dinâmica permite mais liberdade ao usuário. Então, os bolsistas foram criando regras e reformulando a estratégia conforme as crianças utilizavam o recurso. Desse modo elas foram modificando as atitudes e comprometendo-se com os resultados, embora fosse necessário respeitar seus limites e possibilidades para que elas participassem efetivamente de cada atividade.

Essa foi uma das questões mais significativas para as crianças e para os pibidianos. Orientar cada criança para a resolução das questões, para concentrar-se, para refletir sobre a proposição da atividade e, então, brincar.

Diversos encontros foram realizados e a riqueza das vivências e das experiências significativas, superaram as expectativas. Pode-se afirmar que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional dos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/MEC/CAPES e para o desenvolvimento das crianças, que se sentiram estimuladas à aquisição de habilidades necessárias para conviver em um mundo letrado.

RERERÊNCIAS

[1] BORGHI, Teresa. PANTANO, Telma. (2010). Protocolo de Observação Psicomotora (POP-TT): relações entre aprendizagem, psicomotricidade e neurociências. - São José dos Campos, SP: Pulso Editorial.

[2] BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. (2012). Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental. - São Paulo: Edições SM.

[3] DEMO, P. (2004). Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação.

[4] HIBBARD, K. M. et al. (1996). A teacher guide to performance-based learning and assessment. Alexandria: Association por supervision and curriculum development.

[5] LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (2015). Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização: manual de aplicação e avaliação. São Paulo.

[6] MACIEL, Francisco Izabel Pereira. BAPTISTA, Mônica Correia. MONTEIRO, Sara Mourão. A. (2009). criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG.

[7] MOOJEN, Sônia et al. (2015). Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo.

[8] PALFREY, Jhon. GASSER. (2011). Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre.

[9] PRENSKY, M. (2010). Teaching digital natives: partenerind for real learning. Thousand Oaks: Corwin.

[10] RODRIGUES-JÚNIOR. Adail Sebastião et al. (2009). Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Singular.

Capítulo 4

A confiabilidade do Ensino a Distância (EaD) e a importância dos tutores no processo de ensino: Um estudo de caso

Marcelo Alves da Silva
Viviane Simas da Silva

Resumo: A tecnologia está presente em todas as coisas, chagando para ficar de uma vez para sempre, inclusive na Educação. Devido à pandemia, vivemos a realidade do isolamento social devido à letalidade do novo Corona Vírus, os espaços de aprendizagem foram fechados, aglomerações foram proibidas e professores e alunos em casa. Graças a tecnologia e ao sistema EaD, é possível seguir estudando. O modal EaD, que divide opiniões, tem sido amplamente explorado como recurso de ensino/aprendizagem. Assim este trabalho objetiva descrever por meio de um estudo de caso a confiabilidade do Ensino EaD e a importância dos docentes no processo de ensino. Este estudo de caso divide-se em quatro seções, sendo a primeira uma apresentação panorâmica sobre a evolução do EaD no Brasil. Na segunda seção aborda-se sobre o advento da internet e o EaD no Brasil. Na terceira seção, aborda-se sobre a EaD garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A quarta seção, discorre-se sobre a formação do individuo por meio do EaD. E por fim, na última seção aborda-se sobre a importância do tutor na formação do sujeito.

Palavras-chave: EaD. LDB, Cursistas; Tutor.

1. INTRODUÇÂO

Vivemos em uma sociedade mutável em todos os aspectos, e de igual modo o ensino/ aprendizagem também tem mudado. A expressão em Latim "Temputa mutantus in ilis", diz que "os tempos mudam e nos mudamos com ele. Desde o século passado novas "modalidades" de ensino tem surgido. Formas estas, cada vez mais diferentes e criativas. Após o descobrimento do Brasil a forma dos padres jesuítas ensinarem à época, era a antiga "sabatina", na qual os padres professores repassavam os conteúdos durante a semana, e aos sábados faziam a "verificação com a palmatória" se os alunos haviam internalizado ou não os conteúdos. Com a tecnologia cada vez mais avançada, de lá para cá muita coisa muita coisa mudou. Hoje é possível estudar sem estar presencialmente em sala de aula.

A tecnologia nunca foi tão procurada quanto no tempo atual. Em 2020, em tempos de tempos de pandemia mundial, centenas de milhares de pessoas estão utilizando para estudar, trabalhar, fazer movimentações bancárias, comprar alimentos os meios digitais, mudando radicalmente o conceito, a prática e costumes de muitas pessoas que outrora ainda tinham preconceitos com relação aos serviços online.

Hoje independentemente da idade, faz-se necessário adaptar-se o mais rápido possível aos novos tempos em que vivemos. O mercado de trabalho exige capacitação, e em função disso, a necessidade de estudar em horários diferentes e ajustáveis a rotina diária, a EAD tem sido considerado por milhares de pessoas como uma solução.

O ensino EAD tem crescido cada vez mais em nosso país. Atualmente é comum estudar em Escolas, faculdades e cursos de ensino a distância (EaD), sem nem ao menos ter pisado na instituição escolhida. Com a explosão tecnológica, toda parte burocrática tem sido resolvida por canais virtuais. Diante da necessidade de continuar a formação dos alunos e colaboradores, o medo e o preconceito estão sendo erradicados, uma vez que empresas, organizações e instituições estão investido e se adaptado a estes tempos de mudanças. Em um país de proporção continental como o Brasil, onde escolas e faculdades não chegam a todos os lugares, a exemplo do Amazonas onde os rios são as "estradas fluviais"o ensino a distância tem sido importantíssimo para a democratização do conhecimento.

Há pouco tempo havia o medo de que a qualidade do ensino piorasse e que os alunos de cursos presenciais (tradicionais) migrassem para os não-presenciais, e com isso houvesse um enfraquecimento na qualidade do aprendizado e dos profissionais. Muitas coisas mudaram e o pensamento sobre isso também, já que a implementação dos cursos a distância exige tecnologia, infra-estrutura especial e, especialmente, formação de mão-de-obra qualificada. Assim a intenção destes cursos EAD é atuar em áreas ainda inexploradas e inacessíveis. Em suma, para o discente que desejar aprender, estudar para adquirir conhecimento a distancia dependerá, assim como dentro de uma sala de aula, do próprio aluno.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. UM BREVE HISTÓRICO DO INICIO DO EAD NO BRASIL

Surpreendendo muita gente que pensava no Ensino a distancia (EAD) surgiu apenas com a difusão da internet no Brasil, este ensaio visa também apontar um breve histórico sobre este importante modal estratégico de ensino. Vale ressaltar que antes da chegada da internet no Brasil, o ensino a distancia já era uma realidade para muitos usuários.

Com relação a evolução do EaD os autores Moore e Kearsley (2007), destacam cinco gerações diferentes, a saber: 1ª Geração: caracterizada pela comunicação textual; 2ª Geração: ensino/ aprendizado por rádio e tv; 3ª Geração: caracterizada, principalmente, criação das universidades abertas; 4ª Geração: Destacada pela interação à distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferências; 5ª Geração: atualmente o aprendizado on-line, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias e mídias da internet.

Para (ALVES, 2009), a escalada da EaD no Brasil pode é apontada em três momentos distintos, a saber: 1 – Início: A partir da criação das Escolas Internacionais, em 1904 e da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923; 2 –Intermediário: Com o surgimento dos Instituto Monitor (1939) e do (IUB) Instituto Universal Brasileiro (1941); 3 –Moderno: Recebendo a influenciado de três organizações: a Associação Brasileira de Teleducação (ABT); o Instituto de Pesquisas em Administração da Educação (Ipae) e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Nos anos 70 já se oferecia no Brasil cursos, de caráter compensatório, através dos meios tecnológicos (à época, a televisão) com o intuito de viabilizar o crescimento da oferta do ensino fundamental, especialmente nos anos finas (conhecido como o antigo ginásio) e amenizar ou minimizar, as muitas demandas no ensino básico.

Inúmeras pessoas faziam uso dos cursos oferecidos pelo correio – o ensino por correspondência – onde por meio desse modal eram disponibilizados todos os materiais necessários.

> A década de 90 trouxe à tona um novo modelo cultural, em que o saber passa a desempenhar papel relevante. Daí a relevância de os profissionais da educação serem formados numa perspectiva de superação da sociedade que está posta, evidenciando a necessidade de revisão nas concepções de ensino e de educação, nos procedimentos, nos modelos de gestão e de ações. Revisões estas que passam, sobretudo, pela compreensão do relacionamento orgânico entre as universidades e instituições quase milenares e a sociedade. (SOUZA, et al, 2004)

Assim nessa seção faremos alguns apontamentos com relação à historicidade do inicio no EAD.

Como já fora dito anteriormente, os primórdios do EAD no Brasil é caracterizado pelos cursos por correspondência. Nessa modalidade, após fazer a sua inscrição o aluno recebia o material solicitado em casa, com conteúdos e exercícios a respeito do curso contratado a ser estudado. Vale destacar como exemplo é o (IUB) Instituto Universal Brasileiro, fundando em 1941, que tornou-se conhecido no Brasil por meio de anúncios de jornais, revistas, gibis e folders diversos em um temo em que não existia a internet. I IUB, chegando a oferecer cerca de 30 cursos à época, preparava os alunos para o mercado de trabalho com materiais impressos, enviados pelo correio. Só a partir de 2000 é que o IUB passou a oferecer a cursos pela Internet. (MENEZES, 2001).

Em seguida no Brasil, no inicio da década de 70, quando o recurso principal ainda eram os materiais impressos, surgiram também fitas de áudio e vídeo k7, programas de televisão, etc. O Telecurso é um programa que representa essa geração. Nessa mesma época, nos continentes Europeu e America do Norte já haviam surgido as primeiras Universidades Abertas.

Por fim, atualmente, estamos no tempo tecnológico onde estamos vivendo uma integração total, uma conexão geral através do WWW (world Wide Web)[1], onde os usuários utilizam os mais diversos recursos de comunicação como celulares, tablets, notebooks etc, conectado em tempo real pelo advento da Internet, o tempo todo e todo tempo. Vale ressaltar que o número de usuários conectados não para de crescer.

Atualmente, as ferramentas digitais e tecnológicas em uso nos cursos são as mais diversas e dinâmicas possíveis, desde o uso do Bluetooth, Wi-Fi, Dados Móveis, Projetores com Wi-Fi, Smartphones, Tablets, etc. A época do papel foi substituída pelo PDF, diminuindo de maneira significativa os custos para os cursistas EAD.

2.2. O ADVENTO DA INTERNET E O EAD NO BRASIL

Embora não seja a única e exclusiva alternativa determinante, a tecnologia tem sido considerada a grande parceira, associada ao desenvolvimento da educação a distância no Brasil (CARMO, 1999).

O Governo brasileiro, por meio do Decreto nº 5.622 de 2005, em seu Art. 1º, caracteriza a educação a distância como sendo:

> Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de comunicação e informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Vale ressaltar dois pontos importantes no decreto:

1 – A previsibilidade de momentos presenciais obrigatórios, tais como: I – avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino.

[1] WWW. Rede de Alcance Mundial. A Web funciona por três parâmetros: A URL, que especifica o endereço; A HTTP, que é o protocolo de comunicação; HTML, que é o método de codificação das informações na internet.

2 – A contemplação de outras modalidades educacionais, em seu Art. 2º, ficou estabelecido que a educação a distância poderá ser ofertada também na: I - educação básica; II - educação de jovense adultos; III - educação especial; IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) técnicos, de nível médio; e b) tecnológicos, de nível superior; V – educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) sequenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado.

Com os recursos digitais atuais, hoje qualquer pessoa interessada tem a chance de estudar sem sair de casa, programando-se de acordo com a sua disponibilidade de tempo, e com isso o cursista pode aprender como se estivesse em uma sala de aula presencial. Dessa forma, vale à pena analisar a relação entre a impressionante evolução da internet e o modal de ensino EAD. O modal EAD é considerado por muitos como uma forma mais simples e prática de adquirir conhecimento. Atualmente o aluno EAD, para ingressar em um curso neste modal, precisa apenas de um aparelho, com acesso à internet e conhecimentos básicos de informática que lhe permitam interagir.

Em muitos locais no Brasil a inclusão tecnológica gratuita já é uma realidade, em espaços gratuitos para a população se conectar. Em Universidades Federais como A UFAM (Universidade Federal do Amazonas), em todos os espaços e salas de aula os alunos podem acessar livremente a internet, facilitando o aprendizado e a comunicação. No modal EADU, de um modo geral, uma vez que aluno obtenha um aparelho e se conecte, o restante é mais simples ainda.

Após a escolha da Instituição, do curso, e da confirmação no processo seletivo, imediatamente o novo aluno pode acessar a plataforma do curso que hoje pode ser oferecido em diversas mídias mais baratas como Modle, Samba Tech, Udemy, EAD Box, Hotmart, EAD Plataforma, etc. Essas modalidades permitem virtualmente freqüentar um ambiente inovador e dinâmico, onde serão disponibilizadas aos alunos inúmeras ferramentas, como vídeos, áreas com conteúdos de aulas, exercícios e trabalhos, etc.

Com o surgimento dos cursos EAD no Brasil, nas ultimas décadas, abriram-se possibilidades para que pessoas de baixa renda que antes não tinham condições de realizar um curso presencial, atualmente possam alcançar seus objetivos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[2], potencializou a chegada do ensino a distância aos lugares onde o acesso era mais difícil, efetivando, dessa forma, a inclusão social do conhecimento, em todo país. Sobre a LDB, neste trabalho será abordado no ponto seguinte.

O EAD é uma modalidade que proporciona a interatividade constante do aluno com os que fazem parte do processo de ensino. A qualidade da educação à distância, assim como em curso presencial, depende do interesse dos alunos em se dedicar e buscar as informações necessárias no processo de sua aprendizagem.

Uma vez que haja interesse em aprender por parte dos alunos, são poucas as diferenças apontadas nos resultados apresentados, estatisticamente, em relação aos dois modais de instrução, levando em consideração que a educação à distância predomina na concorrência, por apresentar uma série de vantagens apontadas na pesquisa realizada para este ensaio. Com a melhoria na conexão, feedback mais acelerado e com a evolução das ferramentas tecnológicas, as dificuldades no andamento dos cursos online no Brasil que ocasionam o abandono dos cursos por parte dos estudantes, tem caído.

Naturalmente, qualquer modalidade de ensino apresenta virtudes e defeitos no processo de desenvolvimento, desde que seja levado em conta o público alvo a que se referencia. Sabidamente, nas modalidades, tanto presencial e a distância, ambas, exigem profissionais específicos para o sucesso dos modais em questão.

As Instituições privadas que oferecem Educação a Distancia, precisam escolher muito bem o modal de comunicação e interação com os cursistas, uma vez que no espaço virtual, a interação pode muitas vezes, ser mais procurada do que propriamente a comunicação presencial. Isso evidencia para os educadores a necessidade de premente de adaptação às novidades, não deixando passar despercebido esse conjunto de recursos técnicos na comunicação. É através do diálogo digital que os alunos se comunicam uns com os outros e com os tutores, por meio de shats, gerando ao longo do processo, troca de conhecimentos online.

Hoje é possível aos cursistas no modelo EAD, buscarem graduação e pós-graduação 100% online, e até mesmo defender trabalhos de Mestrado e Doutorado. Assim as instituições de Ensino devem implementar as melhores formas de acompanhar e fiscalizar se os alunos estão ou não acessando os conteúdos, interagindo e respondendo aos fóruns, entregando os trabalhos solicitados de maneira original etc.

[2] LDB 9.394/96, estabelece as fontes de provisão para os recursos da Educação, a formação de diretrizes para a carreira dos profissionais, políticas públicas para a Educação Especial que possibilitam a inclusão de alunos com deficiência, além da oferta de cursos noturnos para os que não puderam estudar em tempo hábil.

2.3. A EAD GARANTIDA PELA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

Graças ao decreto de nº 2.494, da Presidência da República, que regulamentou o artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, o Ensino a Distancia já existia no Brasil desde o século passado, mas só foi reconhecida no ano de 1996, explicitamente, como uma modalidade de aprendizagem prevista na LDB.

Educação à distância é um modal que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998).

Assim a Leis de Diretrizes e Bases (LDB) prevê no seu artigo 80, § 4º que a educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais de educação.

Portanto, a origem da EAD traz, como objetivo principal, a possibilidade do acesso ao saber para um numero ilimitado de pessoas desde que haja interesse dos discentes por este modal. Vale ressaltar outros ganhos apontados pelos alunos como:

I – O horário é flexível, permitindo organização de tempo;

II – Reduz as distâncias geográficas e temporais;

III – 'Dependendo do curso, praticamente não haverá custo de deslocamento para uma sala de aula presencial;

IV – Segurança no lar garantida;

V – Razoabilidade nos valores dos cursos;

VI – Diploma semelhante ao presencial

A educação à distância já é parte consolidada tanto na escola regular quanto nas Faculdades e nas Universidades. O Governo do Estado do Amazonas criou em 2001 a Universidade Estadual do Amazonas (UEA). O Amazonas é o Estado brasileiro mais atípico de todos, uma vez que para se chagar a maioria dos municípios não há acesso por estradas e o transporte aéreo tem custo muito alto. Com isso longas viagens de barco são enfrentadas. A UEA mantém no interior do Estado vários pólos ou Núcleos de Ensino Superior.

> Os centros do interior possuem alguns professores residentes e se utilizam também de professores que estão na capital através de aulas ao vivo por TV via satélite, uma solução interessante para a interatividade é a existência de um CALL CENTER (centro de chamadas tipo 0800) pelo qual os estudantes podem encaminhar dúvidas aos professores durante a exibição dos programas, alguns núcleos tem programas voltados especialmente para as populações indígenas como São Gabriel da Cachoeira que tem mais de 80% de população indígena. (DA SILVA Jr., 2006)

Em 2006, a universidade federal do amazonas criou o centro de educação a distancia (ced). O centro de educação a distância da universidade federal do amazonas é um órgão suplementar credenciado para ofertar de cursos de nível superior na modalidade ead, tendo como finalidade central o desenvolvimento de ações de ensino.

De acordo com o site[3] da instituição, o ced atualmente oferece cursos de graduação nas áreas: bacharelado em administração, bacharelado em administração pública, licenciatura em artes plásticas, licenciatura em biologia, licenciatura em ciências agrárias e licenciatura em educação física. Além dos cursos de graduação

[3] http://ced.ufam.edu.br/

mencionados, ainda são ofertados cursos de pós-graduação em mídias na Educação, Gestão Pública, Gestão Municipal e Gestão em Saúde, Ensino de Matemática no Ensino Médio, ensino de Filosofia.

Especialmente nesse tempo de Pandemia que está assolando o mundo (2020) o modal EAD tem se potencializado no Brasil e no mundo. Trabalhar e estudar de casa é a nova ordem do momento. No Amazonas o calendário escolar de 2020/01, teve as aulas suspensas devido a pandemia do novo Corona Vírus. O Governo do Estado do amazonas e a Prefeitura de Manaus, através da SEDUC e SEMED, passaram a atuar em parceria proporcionando aos alunos da rede pública da capital Manaus, as aulas em casa, na tentativa de evitar a contaminação em massa, e garantir aos milhares de alunos a manutenção das aulas veiculadas no modal EAD[4].

Diante da repercussão positiva da interatividade entre professores e alunos, torna-se inadmissível sustentar que o modal EAD isole o aluno. Em suma, o modal EAD é uma prática educativa que tenciona estreitar a distancia do conhecimento ao discente. Para que o discente logre sucesso é de suma importância que o mesmo esteja habituado às ferramentas digitais/ tecnológicas e tenha acesso à internet.

Os docentes da educação a distância são responsáveis pela criação de estratégias que somem no processo de ensino aprendizagem, motivando os alunos a participarem.. Portanto, o conceito "à distância", na educação deve ser relativizado, uma vez que este trata de uma educação mais flexível, onde os cursistas têm a possibilidade de se programar, de se organizar para estudar no tempo que melhor lhe convenha e de acordo a sua possibilidade.

2.4. A FORMAÇÃO POR MEIO DO EAD

Atualmente existe uma gama muito grande de cursos diversos no modal EAD, partindo desde a educação básica à Pós-Graduação, proporcionado a inclusão ao conhecimento àqueles que por algum motivo deixaram de cursar na etapa adequada. Na Bahia, por exemplo, onde está concentrada a maior população Rural do Brasil, o Ensino Médio tem a Intermediação Tecnológica – EMITec[5], como uma realidade nas áreas rurais, onde há maior números de indivíduos com severas dificuldades[6] em fazer um curso médio presencial.

De acordo com (RABELO, 2006), o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilita: "[...] muito além do serviço e atendimento de grandes contingentes de alunos, dispersos geograficamente, mas também oportunidades mais educativas mais igualitárias e, conseqüentemente, a inclusão social."

Freqüentar um curso superior até pouco tempo eram um sonho inalcançável para muitos brasileiros, mas graças ao avanço da tecnologia e o estabelecimento de políticas públicas que atendam a demanda, o sonho da capacitação e da formação passou a ser uma realidade tangível. A EAD objetiva chegar ao maior número de usuários possíveis, com formação de qualidade cada vez mais aperfeiçoada, conferindo-lhes com legitimidade o pleno exercício da cidadania. Entende-se que a educação a distância foi inspirada por uma visão libertadora e que visa uma transformação cultural do sujeito, uma vez que depende do uso de tecnologias para o seu avanço.

A formação de cursistas EAD, através da educação à distância, já não é mais experimental, e sim, uma realidade consolidada no Brasil e no mundo, trazendo em seu bojo, além das transformações, a realização de muitos sonhos que antes pareciam impossíveis. Com a oferta da facilidade de acesso as múltiplas informações possibilitadas pela internet, destaca-se que um dos grandes desafios recentes para o professor/ Tutor na EAD, trata-se da seleção e escolha essencial das fontes informações cientificas disponíveis.

O protagonísmo na EAD é tanto de docentes quanto de alunos, uma vez que nesse modal os discentes deixam de ser meros agentes passivos/ receptores e os docentes emissores conteúdistas. Com essa interação as relações de troca, cooperação e construção de saberes é potencializada. A interação entre docentes e discentes no modal EAD é de suma necessidade na motivação aos cursistas em suas caminhadas durante o processo.

[4] Programa Aula em casa.
[5] Criado em 2010 pelo Estado da Bahia pela Secretaria de Educação Estadual, com três vertentes: A extensão Territorial (417 municípios); a carência de docentes habilitados; minimizar as desigualdades socioculturais no Estado da Bahia.
[6] Comunidades Quilombolas e indígenas, população presidiária e da Zona Rural.

Na formação dos cursistas, através da educação a distância, o docente tem tarefas similares as do docente de cursos presenciais, entretanto, há um outro papel de sua verdadeira incumbência que é o de interagir online ou por meio de mensagens com os cursistas, além de ser mediador e facilitador no processo do ensino aprendizagem. Vale ressaltar que o comprometimento nesse processo, além dos professores, programadores, gestores, coordenadores do curso e dos docentes, que atuam, concomitantemente, para que seja mantida e garantida a qualidade do ensino. É um trabalho com intencionalidade e intenções qualitativas e preservação da credibilidade.

Segundo (GATTI, 2005), "educar e educar-se à distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial". A educação à distância transpõe os limites de temporaneidade, porém, dependendo do modal escolhido sendo semipresencial ou 100% EAD, os participantes são privados do contato físico constante. A ausência da figura do professor que pudesse chamar a atenção do aluno, obviamente requererá do mesmo maior determinação e adequação dos seus hábitos estudantis e adaptação a novas estratégias de lidar com suas dificuldades.

2.5. A IMPORTÂNCIA DO TUTOR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Sem exigir necessariamente a presença de docentes e discentes ao mesmo tempo, no mesmo local, simultaneamente, o modal EAD tem o seu desenvolvimento por meio de atividades que podem ser realizadas, gravadas e postadas em tempo programado. O aluno poderá receber informações e o material necessário gravado ou em tempo real, pelas mídias atuais como: whatszapp, facebook, sites, plataformas online, etc. Vale ressaltar que tanto os cursos EAD, como os presenciais, possuem normas com as exigências de frequência, exames, tarefas, repetências, avaliações, tempo de dedicação, entre outros, tornando mais fácil pelo fato de oferecer mais flexibilidade aos seus cursistas na auto-programação, dentro de suas dinâmicas de estudos.

Nessas circunstâncias, os alunos são responsáveis em administrar a liberdade em seu planejamento pessoal dentro da rotina que melhor lhes atenda, dedicando as aulas nos horários que lhes convier. Com relação a importância do trabalho do tutor destaca-se o seguinte:

> Na modalidade de Educação a Distância existem três elementos fundamentais em interação: aluno, material didático e professor. A experiência com EaD, independente da concepção de educação adotada e das ferramentas didáticas utilizadas (televisão, rádio, internet, material impresso), tem demonstrado que o sistema tutorial é cada vez mais indispensável ao desenvolvimento de aulas a distância. Nesse processo, cabe ao tutor acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem, orientar e proporcionar ao aluno condições de uma aprendizagem autônoma. (SOUZA, et al, 2004)

De acordo com (MARTINS, 2003) o professor-tutor tem um papel fundamental nos cursos à distância, uma vez que ele é o responsável por garantir a interação personalizada e dinâmica dos cursistas com o sistema. Essa ação articula e proporciona os elementos necessários no processo educativo e a consecução dos objetivos propostos.

Assim apresentamos aqui a pesquisa realizada por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas a confiablidade do ensino EAD e a importância dos Tutores no Processo de Ensino.

3. MÉTODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, e de acordo com (YIN, (2005), "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real adequado quando as circunstâncias são complexas". O enfoque é tanto qualitativo, pois "se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições". (SAMPIERI, 2013, p. 34), quanto quantitativo, pois "tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana" (SILVEIRA, GERHARDT, 2009, p. 33).

A pesquisa foi realizada no período de 07 a 30 de abril de 2020. A metodologia utilizada para a elaboração deste estudo envolveu levantamentos de dados de caráter primário por meio de questionário online com 8 perguntas fechadas e duas abertas, totalizando 10 ao todo, respondidas por usuários e alunos de cursos EAD e presenciais. Os dados secundários foram obtidos por meio de consultas bibliográficas.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados através das respostas do questionário online que pode ser consultado no endereço eletrônico disponibilizado[7], com o intuito de mensurar a aceitação e a importância do Ensino a Distancia. A partir do formulário online, o qual fora disponibilizado na internet, foram respondidos 30.

A primeira pergunta visava identificar o sexo dos participantes. Sendo a maior participação de pessoas do gênero feminino, totalizando 56,7 %, e do gênero masculino, ,43,3%.

A segunda pergunta ateve-se a faixa etária dos participantes, sendo de 15 a 20 anos 6,7%; 21 a 35 anos 33,3%; de 35 a 60 anos 53,3%; 65 em diante 6,7%.

A terceira pergunta aos participantes foi se já haviam feito algum curso EAD 70,0% das pessoas responderam que sim e 30% disseram que não.

Na quarta pergunta sobre o porque da escolha em fazer um curso EAD, 60,7% disseram que escolheram pela flexibilidade, 14,3%, pelo preços dos cursos e 25% não especificaram.

Na quinta pergunta sobre a necessidade de um Tutor EAD para o curso que estava fazendo? 60,7% disseram que sim. 28,6% disseram que não. 3,6% disseram que precisaram, mas não foram atendidos. 7,1% não quiseram opinar.

Na sexta pergunta sobre qual a importância do Tutor para o curso que você estava fazendo? 75,0% disseram que relevante. 7,1% disseram que ser pouco relevante. 3,6% disseram não ser relevante , e 14,3% não quiseram opinar.

Na sétima pergunta sobre o quanto havia ficado satisfeito com o ensino do curso EAD? 60,7% disseram que ficaram muito satisfeitos . 17,9% disseram que ficaram pouco satisfeitos. 3,6% disseram que não ficaram satisfeitos. E 17,9% não quiseram opinar.

Na oitava e última pergunta sobre se indicaria a modalidade EAD para outros cursarem EAD? 82,1% disseram que sim . 3,6% disseram que não; 14,3% disseram que talvez.

Na nona e na décima perguntas, as duas ultimas foram abertas. Sendo que a nona foi sobre o que o usuário não gostou na modalidade EAD, houve 19 respostas, a seguir: Dificuldade com internet; Acessibilidade a plataforma web; conexão oscilante; no meu caso tudo foi bom; ainda não fiz; respostas instantâneas; o modelo EAD ainda não tem sucesso no Brasil, pois o servidores de Internet não tem qualidade e, além disso, boa parte dos brasileiros não tem condições de acessá-la ilimitadamente; Não tenho o que dizer; Faltou acompanhamento por um tutor ; Ainda não fiz nenhum curso a distância, mas gostaria de fazer um; o aluno precisa de bastante disciplina para realizar o curso; o professor demora alguns dias pra responder a pergunta; a interface do sistema; muito complicado; Internet Ela tem ser top; A fslta de entrosamento com outris colegas. Basicamente a pessoa aprende sozinha do jeito que conseguir; O professor demora alguns dias pra responder a pergunta; Non non.

Para a décima e ultima pergunta, foi sobre o que participante achava necessário para lograr sucesso em um curso EAD? Houve 20 respostas, a seguir: Disciplina para estudar; Disciplina; Conectividade e material de estudo; Dedicação, pois o curso exige muita leitura; Não fiz; Dedicação; Mais qualidade nos serviços de Internet e barateamento dos pacotes dela. Além disso, deve-se ter mais espaço para pessoas de baixa renda se conectarem a Internet com auxílio de um tutor; Querer, disponibilidade, compromisso responsabilidade; Mais acompanhamento; Dedicação e praticar com seriedade , para poder absorver todo conteúdo oferecido ao curso; Ter um ambiente adequado para realizar o curso; Confiança; Compromisso com o processo de auto-aprendizagem; Tutores que conheçam a matéria e saibam transmitir para sanar dúvidas dos alunos; Foco e disciplina; Dedicação ao fazer, motivação.

[7]https://docs.google.com/forms/d/14EU1mH2ZpaJ1sWg_5XQtCCtW4-VqHpLRAYBEID0ytdw/edit#responses

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, portanto, aponta que a Modalidade EAD, está consolidado em nosso país, como uma ferramenta de inclusão social que possibilita aos usuários, acesso ao aprendizado onde quer que esteja, desde que tenha acesso a internet. Aponta também que a EAD tem contribuído com as grandes transformações educacionais nas últimas décadas no Brasil, ofertando a possibilidade real de formação e certificação para um público muito grande que não tinha acesso aos estudos presencias por uma gama de fatores exigidos para formação em um curso presencial.

Vale ressaltar que a pesquisa realizada apontou que a grande maioria ficou satisfeitas com o Ensino EAD, destacando inclusive que o trabalho do tutor é de grande relevância na conclusão e formação dos alunos. Admite-se que as instituições de cursos a distância no Brasil, efetivou a inclusão social dos mais carentes até à sociedade mais abastada, possibilitando a acessibilidade e democratização do aprendizado, servindo-se dos meios de comunicação tecnológicos.

O sucesso de um curso EAD está agora nas mãos e nas mentes daqueles que tem sonhos e se empenharem no atingimento dos mesmos, buscando estratégias para consolidá-los, apostando em suas próprias possibilidades, acreditando na evolução das relações interpessoais.

Assim, a educação à distância é um processo que vem descentralizando o acesso e oportunizando, democraticamente, possibilidades reais para todos, com intensidade através dos meios tecnológicos mais avançados de comunicação, postos à disposição do conhecimento. Esse processo de atividade educativa é motivado pela dinâmica tecnológica em constante mudança e por todos que fazem parte dela.

REFERÊNCIAS

[1] ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009.

[2] BRASIL, Decreto Nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, fev. 1998.

[3] BRASIL, Decreto Nº 5.622, de 19 DE dezembro de 2005. Lei n o 9 .394, de 1996 Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, dez. 2005.

[4] CARMO, H. Ensino Superior a Distância. Lisboa: Universidade Aberta, 1999. http://www.amazonas.am.gov.br/2020/03/governo-do-amazonas-da-inicio-ao-programa-aula-em-casa-com-conteudos-na-internet-e-tv-aberta-para-180-mil-alunos-da-rede-estadual/. Acesso em 29 de abril de 2020.

[5] DA SILVA JR, J.C. A educação a distância (ead) como instrumento de transformação social e desenvolvimento. um breve relato e reflexões sobre experiências exitosas e possibilidades. Universidade Católica de Brasília, 2006.

[6] GATTI, Bernadete A. Critérios de Qualidade. In: Almeida, M. E; MORAN, J. M. (Org). Integração das Tecnologias na Educação. Série Salta para o Futuro, Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

[7] LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

[8] MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em educação a distância. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2128. Acesso em: 05 maio. 2020.

[9] MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Instituto Universal Brasileiro. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/instituto-universal-brasileiro/>. Acesso em: 26 de abr. 2020.

[10] MOORE, M.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo:

[11] Cengage Learning, 2007.

[12] RABELO, Patrícia Fraga Rocha. Panorama atual da educação superior a distância no Brasil. In: ROCHA, Nívea Maria Fraga (Org.). Educação, desenvolvimento humano e responsabilidade social: fazendo recortes na multidisciplinaridade. Salvador: Os autores, 2006.

[13] SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

[14] SILVEIRA, Denise Tolfo e GERHARDT, Tatiana Engel. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

[15] SOUZA, C. Alberto de; SPANHOL, F. J.; LIMAS, Jeane C.O; CASSOL, Marlei Pereira. Tutoria na Educação a Distancia. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm. Acesso em 08 de maio de 2020.

[16] YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Capítulo 5

O curso de Ciências Contábeis (a distância) e os desafios para a formação do Contador

Ana Iracema Neves Fagundes Nogueira de Oliveira
Patrícia Ortiz Monteiro
Jeniffer Souza
Isabel Rosângela dos Santos Amaral
Márcia Regina de Oliveira

Resumo: O presente artigo tem por objetivo a reflexão sobre os principais desafios para a formação do contador na atualidade. Frente ao alto índice de reprovação no exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade, faz-se necessário desvelar-lhe os motivos e ao mesmo tempo pensar em estratégias para modificar o quadro estabelecido desde 2011, quando tal exame voltou a ser requisito para exercer a profissão de Contador. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, articulada à análise de dados oficiais publicados pelo Conselho, podemos inferir que as Instituições de Ensino, independente da modalidade que oferecerem, devem levar em consideração algumas premissas desde o processo de criação do curso até a submissão do egresso ao exame de suficiência de forma que ele seja capaz de ser aprovado.

Palavras-Chave: Ciências Contábeis. Formação do Contador. Ensino a Distância.

1. INTRODUÇÃO

Nos anos 2013 e 2014, o curso de Ciências Contábeis a distância ocupou o quinto lugar no ranking dos cursos mais procurados na rede privada do país (SEMESP, 2015) (SEMESP, 2016). Em 2015, o curso de Ciências Contábeis a distância subiu de posição no ranking, ocupando o quarto lugar no Brasil, com 91.321 matrículas (SEMESP, 2017).

Assim, o aumento pela procura ao curso de Ciências Contábeis na modalidade à distância vem despertando, nas Instituições de Ensino, crescente interesse em oferecê-lo. No entanto, para criar o curso deve-se verificar quais são os principais desafios na formação do contador, antes de definir as disciplinas e os conteúdos da matriz curricular do curso, também é preciso elaborar estratégias para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação geral e profissional do contador.

O presente estudo pretende relatar uma experiência que se volta aos desafios no processo de criação do curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância, a partir da análise dos dados referente aos índices de aprovação e reprovação dos egressos do curso de Ciências Contábeis no exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC).

Nesse sentido, apresentamos algumas informações sobre o exame de suficiência, para posteriormente analisar os dados apresentados pelo Conselho, procurando refletir sobre como os desafios podem ser superados pelas IEs.

2. O EXAME DE SUFICIÊNCIA DO CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE

O exame de suficiência foi instituído em 1999 pela Resolução CFC n.º 853/99 e suspenso em 2004. A suspensão do exame ocorreu porque se entendeu que sua obrigatoriedade estava em desacordo com o inciso XIII do 5º artigo da Constituição Federal, que afirma: "É livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer" (BUGARIM; RODRIGUES; PINHO; MACHADO, 2014).

A partir de 2011, a realização do exame de suficiência e a aprovação do examinado voltaram a ser requisitos para a obtenção de registro profissional em CRC, conforme estabelecido pela Lei nº 12.249/2010, e regulamentado pela Resolução nº 1.486/2015.

O exame de suficiência é aplicado duas vezes ao ano. O candidato ao registro profissional, para ser aprovado, deve acertar no mínimo 50% das questões (25 questões) da prova composta por 50 questões de múltipla escolha (BUGARIM; RODRIGUES; PINHO; MACHADO, 2014).

Atualmente o exame de suficiência exige dos candidatos conhecimento sobre os seguintes conteúdos: Contabilidade aplicada ao Setor Público; Contabilidade Gerencial; Controladoria; Noções de Direito e Legislação Aplicada; Matemática Financeira e Estatística; Teoria da Contabilidade; Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade; Auditoria Contábil; Perícia Contábil; Contabilidade Geral; Contabilidade de Custos, Legislação e Ética Profissional; e Língua Portuguesa.

Conforme art. 1º da Resolução CFC n.º 1.486/2015, o exame de suficiência "é a prova de equalização destinada a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, consoante os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis".

Assim, para o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), o exame de suficiência não é considerado, apenas, uma prova para medir conhecimentos e legitimar um registro profissional, mas sim um instrumento fundamental para estimular a modernização das instituições de ensino e dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis.

Neste sentido, observa-se que esta medida se constitui como uma tentativa do CFC de suprir algumas deficiências percebidas no ensino contábil, conforme apontadas por Iudícibus e Marion (1986), atendendo a uma necessidade de melhorias na qualidade dos serviços prestados pelos Contadores.

De acordo com Galvão (2016), os contadores, em sua maioria, apresentam uma percepção positiva da obrigatoriedade de aprovação no exame de suficiência do CFC, pois acreditam que o exame tem contribuído para o desenvolvimento e crescimento da profissão contábil. Alguns contadores entendem, ainda, que o exame é útil para avaliar as instituições de ensino, mas o fato de o CFC não divulgar o resultado por instituição não permite que os interessados pelo curso optem pelas instituições com maior índice de aprovação no exame (GALVÃO, 2016).

Todavia, a despeito de cumprir importante papel na avaliação da qualidade dos cursos com vistas à melhoria deles, podemos observar que o exame de suficiência, desde a sua implantação, possui altos índices de reprovação e, o que é mais grave, tais índices vêm aumentando consideravelmente, como será demonstrado na seção quatro deste artigo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente recorremos à revisão de literatura para apresentar informações conceituais sobre o exame de suficiência, por meio de pesquisa bibliográfica. Posteriormente apresentamos pesquisa documental, a fim de analisar estatisticamente os impactos da evolução no número de profissionais de contabilidade, o alto índice de reprovação no exame do CFC e a evolução desse índice durante o período de 2011 a 2017 para as instituições de ensino.

A população de interesse desse estudo compreende os participantes do Exame de Suficiência do CFC, no período de 2011 a 2017. Para se conhecer e identificar essa população foram utilizados os relatórios estatísticos desses exames, disponibilizados no site do Conselho Federal de Contabilidade (CFC).

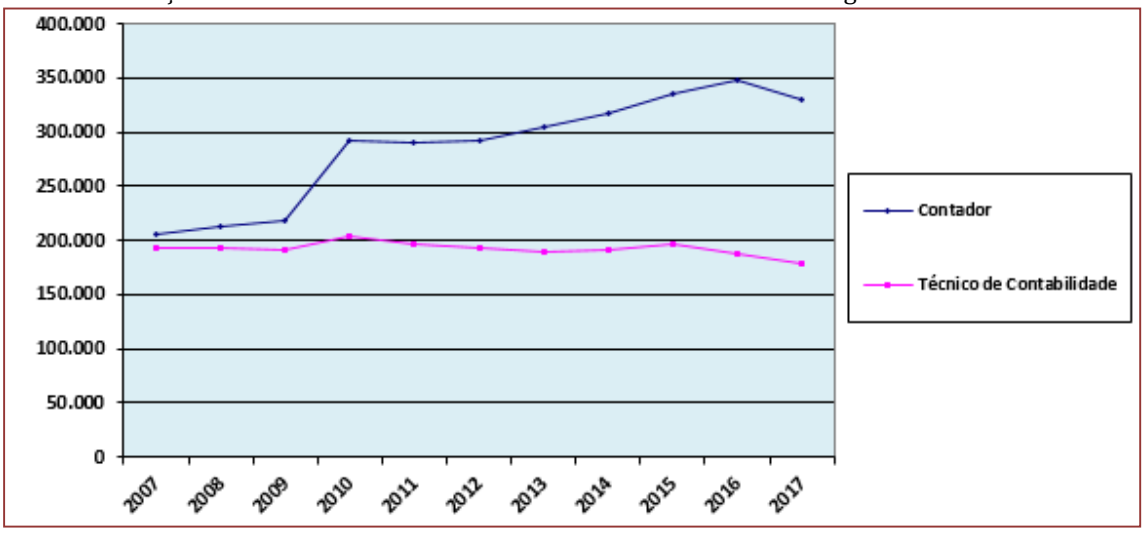
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil, o número de profissionais de contabilidade com registro ativo em Conselho Regional de Contabilidade (CRC) no ano de 2017 é de 528.552. Desse total, 66% eram contadores e 34% eram técnicos de contabilidade.

Ao se analisar o período de 2007 a 2017 verificou-se um aumento considerável de profissionais de contabilidade, principalmente no número de contadores com registro ativo em CRC no Brasil.

Em 2007 o número de contadores era de 205.724 e representava 52% dos profissionais de contabilidade. Em 2017 o número de contadores era de 528.552 e representava 66% dos profissionais de contabilidade. Observa-se, assim, um aumento de 70% no número de contadores durante o período de 2007 a 2017 no Brasil.

Gráfico 1: Evolução do número de contadores e técnicos de contabilidade registrados em CRC no Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras (CFC, 2018).

Ao analisar o gráfico 1, que compara a evolução do número de registros de contadores e técnicos de contabilidade, observa-se que no Brasil, no ano de 2009 para 2010 houve um aumento de 33% no número de contadores registrados em CRC.

Por outro lado, o número de técnicos de contabilidade aumentou apenas 6% de 2009 para 2010, e regrediu 7,5% entre 2007 a 2017. Esse declínio no número de técnicos em contabilidade deve-se à Lei n.º 12.249/10, que determinou a extinção de novos registros de técnicos de contabilidade em CRC, a partir de primeiro de junho de 2015. Após essa data, os formandos do curso técnico de contabilidade não poderão

mais se registrar em CRC, e precisarão cursar o bacharelado em Ciências Contábeis para exercer a profissão. Apesar da proibição de novos registros, os técnicos em contabilidade já registrados têm assegurado o seu direito ao exercício da profissão.

Ressalta-se que, de acordo com a Resolução CFC n.º 560/83, não há restrições para os técnicos de contabilidade quanto a assinatura de balanços, mas sim quanto à realização de trabalhos de auditoria, perícia, e análise de balanços, entre outros. São prerrogativas exclusivas dos Contadores legalmente habilitados as previstas no art. 3º, itens de 1 a 6, 8, 19 a 26, 29, 30, de 32 a 36 e 42 a 45 da mesma Resolução.

Acredita-se que o aumento de 33% no número de contadores registrados em CRC em 2010 tenha ocorrido devido ao retorno da obrigatoriedade da realização do exame de suficiência em 2011. Dessa forma, muitos profissionais de contabilidade regularizaram seu registro em CRC, em 2010, para não serem obrigados a realizar o exame de suficiência em 2011.

Desde o retorno da obrigatoriedade da realização do exame de suficiência, o número de participantes vem aumentando a cada ano. Ao comparar a participação no ano de 2011 com a do ano de 2017, verifica-se um expressivo aumento de 185% no número de participantes. Entretanto, nesse cenário é possível notar também o aumento da taxa de reprovação, que em 2011 era de 53% e passou para 74% em 2017, conforme apresenta a tabela 1.

Tabela 1: Participantes do exame de suficiência para contador

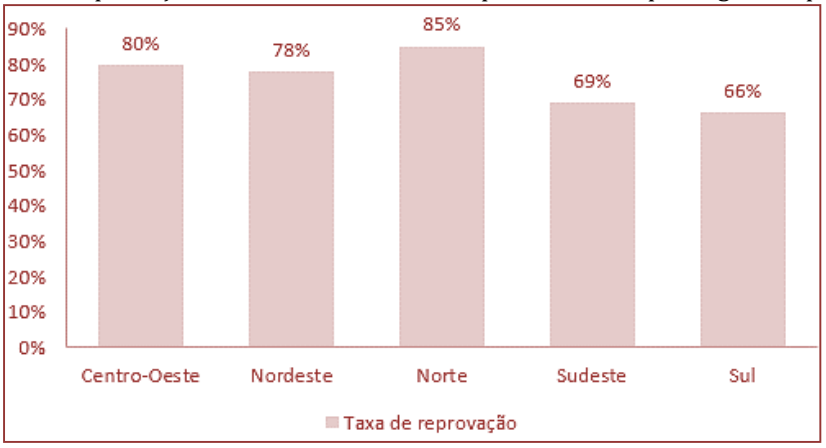
Ano	Brasil				
	Participantes	Aprovados	%	Reprovados	%
2011	32.058	15.016	47%	17.042	53%
2012	54.000	19.318	36%	34.682	64%
2013	70.537	27.891	40%	42.646	60%
2014	70.683	32.414	46%	38.269	54%
2015	76.044	26.293	35%	49.751	65%
2016	82.950	26.524	32%	56.426	68%
2017	91.506	23.901	26%	67.605	74%

Fonte: Elaborada pelas autoras (CFC, 2018).

Os dados nacionais comparados aos regionais são ainda mais alarmantes. Em 2017, a região Norte obteve a maior taxa de reprovação no exame de suficiência com índice de 85%. Seguida das regiões Centro-Oeste e Nordeste, com 80% e 78% de reprovação, respectivamente, conforme demonstra o gráfico 2.

Podemos inferir que o alto índice de reprovação no exame de suficiência é um dos principais desafios à formação do contador, pois se o egresso não é aprovado no exame, não pode ter seu registro no CRC, e consequentemente não poderá exercer a profissão de Contador.

Gráfico 2: Taxa de reprovação no exame de suficiência para contador por região do país, em 2017



Fonte: Elaborado pelas autoras (CFC, 2018).

Dessa forma, ao se criar o curso de Ciências Contábeis, esse problema deve ser levado em consideração já no momento de definir as disciplinas e os conteúdos da matriz curricular do curso, bem como na elaboração de estratégias para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação geral e profissional do contador.

Nesse sentido, vale ressaltar que se faz necessário buscar as reais causas desse índice tão alto de reprovação no exame de suficiência. Levando em consideração nossos estudos e experiência na área, podemos levantar algumas hipóteses sobre elas, para reflexão:

- **Matriz curricular dos cursos e respectivos conteúdos desatualizados**. A dificuldade das IEs em acompanhar as diversas mudanças que vêm acontecendo na área contábil, devidas principalmente à convergência das normas brasileiras com as normas internacionais, reflete-se nas matrizes curriculares e em seus conteúdos.

- **Lacunas na educação básica dos alunos**. A dificuldade das IEs de suprir as lacunas de aprendizagens trazidas da educação básica que prejudica o desenvolvimento de habilidades como interpretação, análise crítica e julgamento, tão necessárias à formação do profissional contador.
- **O exame de suficiente é uma avaliação excludente**. A prova é elaborada com a real intenção de reprovar a maioria dos candidatos, ou seja, selecionar apenas os melhores dos melhores e excluir os demais profissionais do mercado de trabalho.

Conforme afirmamos, as hipóteses aqui apresentadas servem para reflexão e necessitam de estudos mais aprofundados para serem comprovadas ou não. A constatação dos problemas aqui levantados se faz pertinente para toda e qualquer instituição e equipe formadora, que precisa levá-los em consideração durante todo o processo de criação de um curso de Ciências Contábeis.

No que diz respeito à criação do curso de ciências contábeis, destacamos as duas primeiras hipóteses, pois entendemos que a preocupação não deve se restringir á elaboração da matriz curricular e seus conteúdos de forma adequada e mais atualizada; é preciso que pense em estratégias para que o curso consiga acompanhar as mudanças da área contábil e se manter sempre atualizado. Acredita-se que essa constante atualização pode refletir positivamente tanto no índice de aprovação no exame de suficiência dos egressos do curso, como na formação do profissional que atenda as necessidades do mercado de trabalho.

Outra preocupação importante é criar estratégias para suprir as lacunas de aprendizagem trazidas da educação básica - lacunas como dificuldade no raciocínio lógico, escrita, leitura, interpretação, análise crítica e julgamento. Nesse sentido, as estratégias podem contemplar desde o oferecimento de atividades para o nivelamento do conhecimento até atividades que estimulem essas habilidades tão necessárias ao aluno do curso de ciências contábeis.

Assim, acredita-se que a preocupação em prever os desafios que o curso poderá enfrentar possibilita o planejamento de ações e de estratégias para supera-los.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bacharel em Ciências Contábeis tem sua profissão regulamentada pelo Decreto-lei n.º 9.295/46 e suas atribuições definidas pela Resolução CFC n.º 560/83.

Acredita-se que todas as Instituições de Ensino que oferecem o curso de Ciências Contábeis buscam obedecer a essas primeiras diretrizes. No entanto, o índice de 74% de reprovação no exame de suficiência é preocupante, pois o egresso não pode exercer sua profissão sem tenha sido aprovado na prova, e obtido seu registro no CRC.

No presente estudo foram levantadas algumas hipóteses como possíveis causas ao alto índice de reprovação como: matriz curricular e conteúdos desatualizados dos cursos; lacunas da educação básica dos alunos; e o exame de suficiente é uma avaliação excludente. No entanto, sugerimos estudos mais aprofundados para confirmar ou não as hipóteses e chegar às reais causas do problema.

Dessa forma, se um dos desafios do curso de ciências contábeis é o de formar um contador que seja capaz de passar no exame de suficiência (CFC), torna-se preocupação máxima – desde a criação do curso e independente da modalidade em que ele será oferecido – vencer esse desafio.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Decreto-lei n.º 9.295, de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del9295.htm> Acesso em: 06 abr. 2018.

[2] BRASIL. Lei nº 11.638, de 28 de dezembro de 2007. Altera e revoga dispositivos da Lei no 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei no 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11638.htm> Acesso em: 06 abr. 2018.

[3] BRASIL. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. Altera os Decretos-Leis nos 9.295, de 27 de maio de 1946, 1.040, de 21 de outubro de 1969. Disponível em: <http://www1.cfc.org.br/uparq/lei12249.pdf> Acesso em: 06 abr. 2018.

[4] BUGARIM, M. C. C.; RODRIGUES, L. L.; PINHO, J. C. C.; MACHADO, D.Q. Análise Histórica dos Resultados do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. Revista de Contabilidade e Controladoria, Universidade Federal do Paraná, v. 6, n.1., p. 121-136, jan./abr., 2014.

[5] CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Dados estatísticos. Disponível em: <http://cfc.org.br/registro/quantos-somos-2/> Acesso em: 06 abr. 2018.

[6] CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Relatórios estatísticos do Exame de Suficiência. Disponível em: <http://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/> Acesso em: 06 abr. 2018.

[7] CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução CFC n.º 560, de 28 de outubro de 1983. Dispõe sobre as prerrogativas profissionais de que trata o artigo 25 do Decreto-lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946. Disponível em: <cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES_560.doc> Acesso em: 06 abr. 2018.

[8] CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução CFC n.º 853, de 28 de julho de 1999. Institui o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em CRC. Disponível em: <http://www2.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=1999/000853&arquivo=RES_853.DOC> Acesso em: 06 abr. 2018.

[9] CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução CFC n.º 1.486, de 15 de maio de 2015. Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Disponível em: <http://www2.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2015/001486&arquivo=Res_1486.doc> Acesso em: 06 abr. 2018.

[10] GALVÃO, N. Percepção dos contadores sobre o exame de suficiência do CFC. Revista Catarinense da Ciência Contábil – CRCSC, Florianópolis, SC, v.15, n. 45, p.49-62, maio/ago. 2016.

[11] IUDÍCIBUS, S.; MARION, J. C. As faculdades de Ciências Contábeis e a formação do contador. Revista Brasileira de Contabilidade, v. 15, n. 56, p. 50-56, 1986.

[12] SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. Mapa do Ensino Superior no Brasil. Porto Alegre: Grupo A Educação. 2017.

[13] SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. Mapa do Ensino Superior no Brasil. Porto Alegre: Grupo A Educação. 2016.

[14] SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. Mapa do Ensino Superior no Brasil. Porto Alegre: Grupo A Educação. 2015.

Capítulo 6

A importância das ferramentas e recursos do design educacional para atividades instrucionais

Alexandre Santos
Ana Lúcia da Rocha Silva
Cibele Reis Fernandes
Guilherme Toledo Magane

Resumo: O objetivo desta pesquisa quantitativa e qualitativa de cunho bibliográfico foi fazer um levantamento dos principais pressupostos teóricos dos modelos didáticos dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e verificar quais são as ferramentas utilizadas na modalidade a distância e qual a plataforma utilizada nas instituições de ensino que oferecem cursos nesta modalidade. Através do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível observar quais características pedagógicas devem estar presentes em um ambiente virtual de aprendizagem para a efetiva formação de tutores em EaD.

Palavras Chave: modelos didáticos - ambiente virtual - ensino a distância.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho procurou refletir sobre as questões de formação de tutores em EaD para o contexto brasileiro. Posto isto, construímos coletivamente os dois primeiros capítulos (introdução e pressupostos teóricos), na parte de desenvolvimento e análises tratamos das questões primordiais no quesito ambiente virtual de aprendizagem e para a efetiva formação de tutores para EaD.

Alguns dos principais aspectos que proporcionam o ambiente institucional no âmbito do EaD aprazível e afável são as ferramentas de comunicação interpessoal. O papel da comunicação dentro das instituições de ensino deve ser o de criar valor ao serviço para seus clientes internos, seja ele, seu corpo docente ou discente, por meio do seu uso eficaz pela instituição, e por estar ligada diretamente a afetividade dentro do ambiente de aprendizagem.

De acordo com Silva (2009), podemos perceber que a afetividade tanto no âmbito social como educacional pode tornar as relações mais bem-sucedidas, pois se estiver coligada a sentimentos de respeito pode fazer com que o relacionamento se torne mais próximo. Também é defendido por Silva (2009) que para que o aluno se sinta acolhido em uma sala de aula virtual torna-se imprescindível que a comunicação/interação do professor ou do tutor com o aluno ocorra por meio de interatividades formais ou informais, como usar fóruns, chats, tarefas em grupo, dentre outras. Há dificuldades para promover a afetividade em uma sala de aula virtual, pois muitas vezes as antipatias e discussões oriundas de desentendimentos de falas é um grande desafio. A falta de habilidades com os tratamentos em ambientes virtuais pode ser um fator a gerar desafetos, afinidades e antipatias se criam igualmente a uma situação convencional de um convívio social regular. O comportamento afetivo influencia profundamente o desenvolvimento intelectual, pois a cognição e a afetividade estão ligadas, se interagem e a afetividade é o "combustível" para o desenvolvimento da inteligência. Há de se destacar os pilares em que a afetividade se sustenta: participação, respeito, pertencimento, responsabilidade, honestidade, humildade, interconexão e solidariedade. Conforme estudos, a comunicabilidade virtual deverá contemplar, para uma formação integral, dimensões conceitual, procedimental e atitudinal,

inter-relacionadas que devem subsidiar práticas para uma vida inteira. Os alunos virtuais em AVAs vivenciam experiências afetivas quando em trocas de mensagens síncronas ou assíncronas e através de seu comportamento nesses ambientes, ficam evidenciados os fatores motivacionais de cada um, o que permite a reflexão e possível recondução de ações pedagógicas (LONGHI, 2011). A importância da afetividade no processo de aprendizagem fica ainda mais evidenciada quando percebemos que as dimensões afetivas influenciam positiva e negativamente. Enquanto o sentido de desafio, a persistência, o entusiasmo, a curiosidade e a satisfação da tarefa concluída atuam positivamente no aprendizado e na busca de novos, o medo, a insatisfação, a incerteza, o aborrecimento, a indiferença entre outros, dificultam o aprendizado e levam a desistência (LONGHI, 2011).

2.A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Alguns dos principais aspectos que proporcionam o ambiente institucional no âmbito do EaD aprazível e afável são as ferramentas de comunicação interpessoal. O papel da comunicação dentro das instituições de ensino deve ser o de criar valor ao serviço para seus clientes internos, seja ele, seu corpo docente ou discente, por meio do seu uso eficaz pela instituição, e por estar ligada diretamente a afetividade dentro do ambiente de aprendizagem. Assim, as estratégias para construção de relações afetivas em ambientes virtuais de aprendizagem, na sociedade da informação tecnológica, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a aprender e ensinar. Reaprendemos ainda, a integrar o humano e o tecnológico; o indivíduo, o grupo e o social. Aprendemos ainda a despertar confiança, credibilidade, admiração e entusiasmo pela afetividade.

Para Schaun,

> a inter-relação Comunicação e Educação se dá através de fluxos informacionais que vão ecoar diante das singularidades de grupos, comunidades e indivíduos, propiciando o surgimento de articulações comunicativas peculiares. (2002, p. 22)

O papel da comunicação dentro das instituições de ensino deve ser o de criar valor ao serviço para seus clientes internos, seja ele, seu corpo docente ou discente, por meio do seu uso eficaz pela instituição, e por estar ligada diretamente a afetividade dentro do ambiente de aprendizagem.

Kohl concorda

> No que se refere à afetividade, os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas em relação aos animais porque dispõem de um equipamento específico da espécie que define um modo de funcionamento psicológico essencialmente mediado. Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções (KOHL. 2003 p. 25).

Para que possamos ter esse elo entre a comunicação e a afetividade, os tutores são peças fundamentais neste processo, que vai além de um sistema de apoio ao aluno, mas sim de uma proximidade entre tutor e aluno. Litwin (2001) menciona que o traço distintivo desta modalidade consiste na mediatização eficaz das relações entre docentes e alunos, por meio de uma orientação pedagógica de interação mediatizada, utiliza canais de interação disponíveis para ensinar o aluno. Desde modo, a construção de um ambiente virtual de aprendizagem necessita direcionar sua interatividade para o lado sentimental de acordo com um cenário cooperativo e colaborativo e deve privilegiar um efetivo conhecimento das pessoas, que seu resultado atinja o desenvolvimento de afinidades, o que atenuará problemas pertinentes à aprendizagem na modalidade a distância. Há de se destacar os pilares em que a afetividade se sustenta: participação, respeito, pertencimento, responsabilidade, honestidade, humildade, interconexão e solidariedade. Conforme estudos, a comunicabilidade virtual deverá contemplar, para uma formação integral, dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, inter- relacionadas que devem subsidiar práticas para uma vida inteira.

Os alunos virtuais em AVAs vivenciam experiências afetivas quando em trocas de mensagens síncronas ou assíncronas e através de seu comportamento nesses ambientes, ficam evidenciados os fatores motivacionais de cada um, o que permite a reflexão e possível recondução de ações pedagógicas (LONGHI, 2011). A importância da afetividade no processo de aprendizagem fica ainda mais evidenciada quando percebemos que as dimensões afetivas influenciam positiva e negativamente. Enquanto o sentido de desafio, a persistência, o entusiasmo, a curiosidade e a satisfação da tarefa concluída atuam positivamente no aprendizado e na busca de novos, o medo, a insatisfação, a incerteza, o aborrecimento, a indiferença entre outros, dificultam o aprendizado e levam a desistência (LONGHI, 2011).

Diante disso, fica claro que a atuação do professor no sentido de conduzir o aprendizado de seus alunos, principalmente em EAD, deve estar fundamentada em ações e condutas afetivas, permitindo ao aluno se sentir seguro e motivado durante o processo de ensino-aprendizagem. A afetividade tem suma importância no aprendizado do aluno, pois o afeto é fundamental no funcionamento da inteligência. Sendo o professor um dos responsáveis para o desenvolvimento e a busca do uso da afetividade na educação. Nos cursos EaD, mesmo que seja a distância é necessário que os educadores planejem estratégias para abordar esse tipo de relacionamento, motivando e evitando que os alunos desistam do curso. Enfim, a afetividade ela faz com que os alunos se relacionem e sintam prazer em estudar, como também estimulam a inteligência e a busca pelo aprendizado.

As ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) proporciona a interação no processo de aprendizagem entre professor, tutor e aluno, de acordo com Schaun (2002, p. 22):

> que a inter-relação Comunicação e Educação se dá através de fluxos informacionais que vão ecoar diante das singularidades de grupos, comunidades e indivíduos, propiciando o surgimento de articulações comunicativas peculiares.

Segundo Landim (1997), a interatividade envolve as mediações que constituem o tratamento dos conteúdos e das formas de expressão e relação comunicativa, que possibilitam a aprendizagem à distância. Para que ocorro o processo de interatividade dentro do âmbito virtual de maneira eficaz não depende somente das ferramentas do AVA, professores, tutores e alunos e sim de um bom material instrucional e um bom relacionamento, ou seja, ter afetividade na interação. Segundo Kohl corrobora dizendo:

> No que se refere à afetividade, os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas em relação aos animais porque dispõem de um equipamento específico da espécie que define um modo de funcionamento psicológico essencialmente mediado. (KOHL. 2003 pg. 25).

Para Oliveria e De Nardin (2010), a interação processa-se em torno das ferramentas comunicativas. Assim, o TelEduc constitui-se como comunicacional tendo em vista as ferramentas de comunicação assíncronas: mensagens e fóruns que criam possibilidades interacionais e incentivam o diálogo-problematizador em torno de uma temática específica; e síncronas, através do chat, que propicia a problematização pela associação com materiais bibliográficos e mediante a definição de questões orientadoras. Para Oliveira e De Nardin (2010), deve-se enfocar também os aspectos culturais que envolvem as comunidades de aprendizagens. No caso específico da comunidade Moodle, as idéias centrais são "colaboração, compartilhamento e comunidade". A construção da comunidade também está associada aos co- desenvolvedores, aqueles que buscam aperfeiçoar o sistema com o intuito de disponibilizá-lo como contribuição social, de tal sorte que experiências e perspectivas são integradas nas comunidades internacionais que procuram, via trabalho colaborativo, melhorar a qualidade do programa em seus aspectos tecnológico e pedagógico.

2.1. A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL NOS CURSOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA.

Os recursos de design irá proporcionar o fácil entendimento do curso, desde o seu planejamento até a sua avaliação, por parte de todos os profissionais da equipe multidisciplinar de ensino a distância (EaD) envolvidos no projeto. Justamente para atender os anseios dos alunos, as ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) proporciona a interação no processo de aprendizagem entre professor, tutor e aluno. Alguns dos principais aspectos que proporcionam o ambiente institucional no âmbito do EaD devem ser usuais pois são as ferramentas de comunicação interpessoal. Acreditamos que para haver uma boa interatividade devemos ter uma comunicação clara e afetividade no processo de aprendizagem durante o curso ou disciplina. Segundo Kohl:

> No que se refere à afetividade, os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas em relação aos animais porque dispõem de um equipamento específico da espécie que define um modo de funcionamento psicológico essencialmente mediado. Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções (KOHL, 2003, pg. 25).

Para Moran (2000), o ensino e educação são conceitos diferentes. Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. A afetividade, segundo o autor, está no respeito às diferenças e no diálogo aberto. Deste modo, para Sihler *et al* (2011), realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem e de interatividade nos cursos, sejam eles, na modalidade presencial ou a distância. No processo de ensino aprendizagem a idéia é que professor e tutor conduzam o educando a aprender por meio de uma investigação norteada da informação de que o aluno necessita, ou seja, construam seu aprendizado individualmente ou em conjunto, por isso as atividades de pesquisa individual e em grupos. Também nesse aspecto, a teoria construtivista torna-se para esse projeto a abordagem mais dominante proporcionando grandes possibilidades de se explorar oportunidades oferecidas pelas tecnologias emergentes. Maia e Mattar (2007, p.4) entendem que o construtivismo "defende a importância da construção do conhecimento por meio da interação dos seres humanos, e é talvez a corrente que mais domine a teoria da educação contemporânea".

Ainda segundo Maia e Mattar (2007, p.84),

> O desafio para o aprendiz virtual, portanto, é desenvolver diferentes abordagens para o seu aprendizado – de maneira que ele se torne capaz de 'aprender a aprender' com diferentes situações que enfrentará na vida, não apenas em uma instituição de ensino formal. O essencial, hoje, não é se encher de conhecimentos, mas sim a capacidade de pesquisar e avaliar fontes de informação, transformando-as em conhecimento.

Portanto, tem-se que esta abordagem conscientiza e dá a sensação de responsabilidade e comprometimento ao aluno para sua aprendizagem individual e do grupo no processo de construção do conhecimento. Instrumentos de interatividade estão distribuídos no projeto por meio de atividades síncronas que permitem comunicação em tempo real e assíncronas que são caracterizadas pela não necessidade do diálogo em tempo real, pois por se tratar de um curso via web foi previsto a necessidade obrigatória de ferramentas interativas. Ainda segundo Perrenoud (2000, p. 58),

> O importante de uma pedagogia diferenciada é criar dispositivos múltiplos, não baseando tudo na intervenção do professor. O trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas e o emprego de softwares interativos são recursos preciosos.

O ensino virtual é uma realidade que proporciona, através da Internet, a formação acadêmica de milhares de alunos. Esse novo cenário educacional possibilita aos docentes a oportunidade de desenvolver novas habilidades e competências para orientar, motivar, atender e superar as expectativas de seus alunos. Neste sentido é necessário o aprendizado continuo, a troca de experiências junto aos discentes e a abertura de visão para enxergar todas as oportunidades de crescimento possíveis para esse segmento. Nesse modelo educacional, cada vez mais notamos o crescimento de discentes que buscam melhores condições de ensino, direitos preservados e transparência das ações. Com base nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, podemos encontrar diversos cursos em diversas áreas do conhecimento. Acreditamos que hoje, os alunos que buscam um curso a distancia pensam ser mais fácil e/ou mais barato, além de otimizar o tempo necessário neste investimento educacional. Deste modo podemos perceber que os alunos, logo que começam o curso, pensam que vai ser uma tranquilo, logo se enganam. É preciso dedicação maior do que em um curso presencial. Muitos alunos acabam desistindo no início, não tanto pela dificuldade da matéria, mas pela falta de disciplina, de organização e de apoio da família. Os alunos que não desistem têm, geralmente mais tempo disponível, e procuraram ter maior organização do seu tempo. Assim, para ser um aluno a distancia administrar, seu tempo tendo em vista a interatividade. Para Souza (2011), a maioria dos alunos pesquisados (60%) fica em média de 1 a 3 horas conectada na internet, contra 22% que mencionaram ficar conectados na internet em média de 3 a 6 horas por dia. A menor parcela de alunos pesquisados (16%) mencionou em pesquisa ficar conectados mais de 6 horas.

No âmbito da educação a distância, o Designer Instrucional (DI), atua de forma semelhante a um coordenador e supervisor de projetos em EaD, contribuindo de formas diferentes para o planejamento, a elaboração e a implantação de cursos (COSTA, 2012).

> O *designer* instrucional, que normalmente é chamado simplesmente de DI, também é conhecido como *designer* educacional, desenhista instrucional ou projetista instrucional. Sua atuação se dá tanto em educação a distância quanto presencial, apesar dessa segunda ser pouco citada. (GORGULHO JÚNIOR, 2012, p.11)

Para Costa (2012), o DI trabalha de forma semelhante a um coordenador pedagógico em educação a distância, com bons conhecimentos de tecnologia (principalmente softwares). As teorias são a base, o designer instrucional o meio e a tecnologia, o suporte da prática. É necessário transferir, transpor uma aula, uma disciplina ou curso, oferecido na modalidade presencial, para a modalidade a distância caracterizando a atividade como um processo pedagógico com intencionalidade educacional e com a clara finalidade de ensinar alguma coisa a alguém.

Conforme citado por Costa (2012), o trabalho do Designer Instrucional compreende verificar se o curso atende aos objetivos do treinamento, modificando o planejamento sempre que necessário, com a intenção de atingir os objetivos pedagógicos mais adequados, decidindo a melhor estratégia didática aplicada. Assim como as ferramentas necessárias para o aprendizado, as leituras complementares, os exercícios de fixação que serão utilizados e as formas de avaliação que analisarão a evolução do processo de aprendizagem. Para Silveira *et al* (2006), o Designer Instrucional deve ter conhecimento dessas diferenças para que a escolha de uma ou de outra teoria aconteça conforme os objetivos de cada curso ou disciplina. Muitas vezes será necessária uma adaptação para torná-los apropriados às estratégias de aprendizagem. Para que o DI desenvolva um processo de ensino aprendizagem com qualidade e interatividade, deverá haver um balanceamento harmonioso de atividades assíncronas e síncronas porque, como explicam Franco, Braga e Rodrigues (2010, pág. 19),

> As ferramentas síncronas e assíncronas auxiliam no acompanhamento da aprendizagem e estimulam a participação nas atividades individuais e grupais. As atividades realizadas através do sistema assíncrono podem ser tanto realizadas em forma de discussão no fórum, como acessando arquivos disponibilizados, tais como: vídeos do *YouTube*, filmes, *links*, etc.

Assim, tal planejamento favorecem os níveis de interação, colaboração e aprendizagem mútua entre os educandos do curso promovido. O favorecimento dessa interação dentro do mapa de atividades se dá de forma clara e exploradora das seguintes mídias: vídeos, *links*, trechos de filmes e jogos. Tori (2010, pág. 38), menciona,

> A seleção da mídia e de seu conteúdo é uma importante tarefa dentro da modelagem de uma atividade de aprendizagem. Até pouco tempo atrás essa tarefa era relativamente simples, pois as tecnologias de comunicação disponíveis eram poucas e estáveis, tais como livros, apostilas, quadro negro, giz e retroprojetor, na educação presencial, ou livros, fitas de áudio, apostilas, correio, rádio e televisão, na educação a distância.

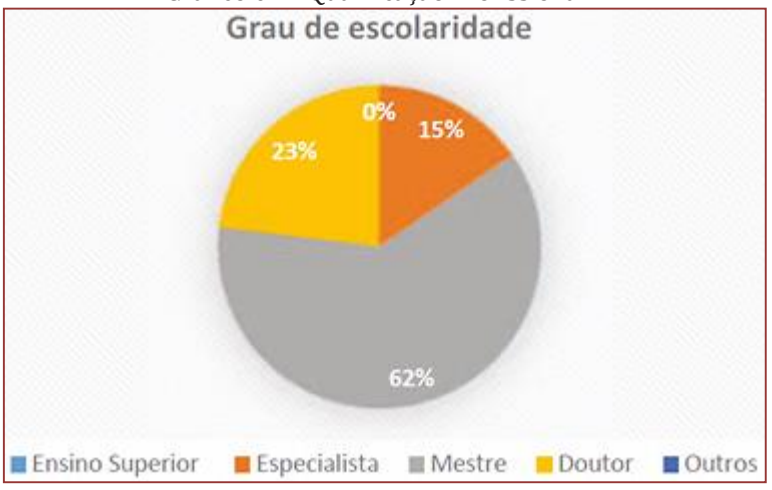
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Serão analisados os ambientes virtuais de aprendizagem: Na instituição A a plataforma utilizada é o *Moodle,* já na instituição B utiliza a plataforma Teleduc e *Blackboard* é utilizado como plataforma educacional na instituição C. Nos quais será pesquisado se os tutores participam de capacitação e com que frequência. Simultaneamente, será analisado qual(is) ferramentas mais utilizada(s) dentro do ambiente virtual de aprendizagem nas respectivas Instituições.

3.1. PESQUISA

1. Qual o seu grau de escolaridade?

Gráfico 01 – Qualificação Profissional

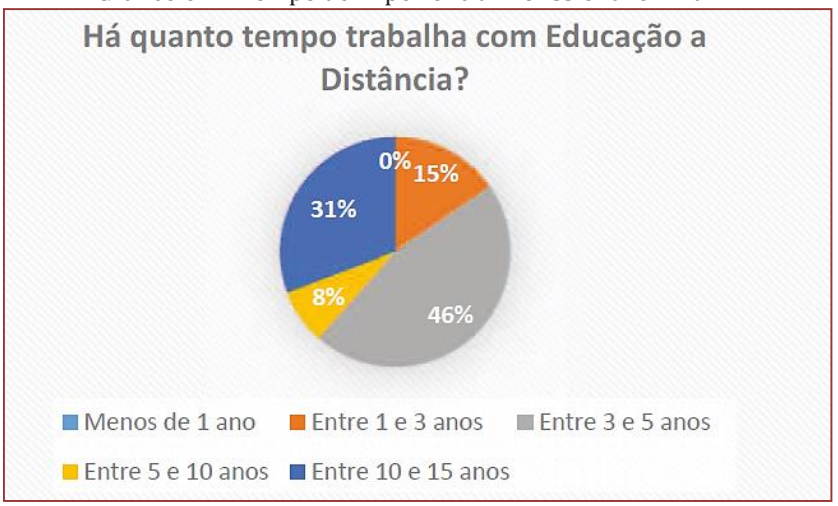


Fonte: O autor

Pode-se notar na qualificação Profissional, que uma parte significativa dos tutores, 85% possuem a titulação de mestre e doutores, sendo 62% mestres e 23 % doutores.

2. Há quanto tempo trabalha com Educação à Distância?

Gráfico 02 – Tempo de Experiência Profissional em EaD

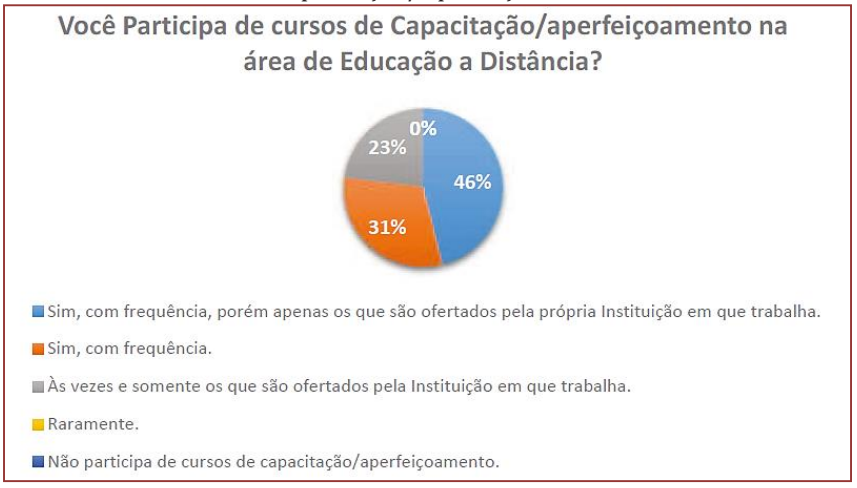


Fonte: O autor

Neste dimensão, nas três instituições pesquisada, 46% dos tutores na modalidade EaD, têm de três a cinco anos de experiência; 31% possuem mais de dez anos de experiência em EaD, o que é um bom indicador para o curso, a experiência do tutor.

3. Você Participa de cursos de Capacitação/aperfeiçoamento na área de Educação a Distância?

Gráfico 03 – Capacitação/Aperfeiçoamento em EaD

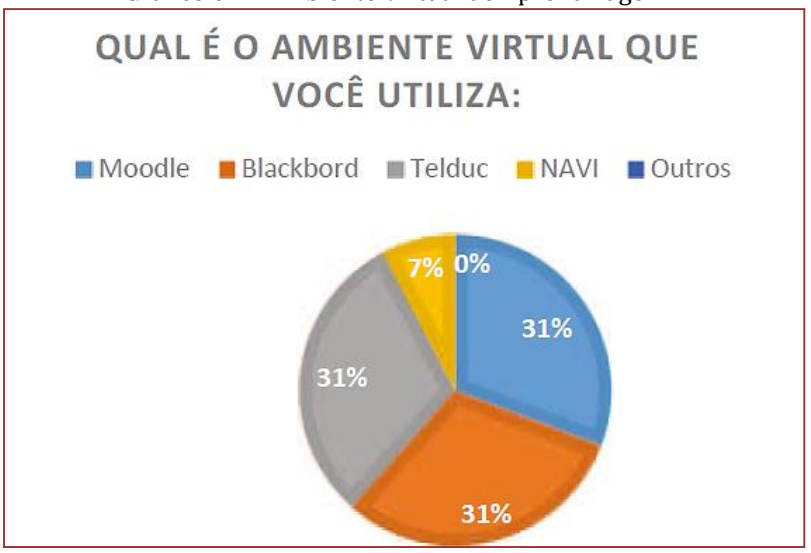


Fonte: O autor

No gráfico 03 podemos perceber que 23% os tutores participam, com frequência, de capacitações ou aperfeiçoamento na área educacional na modalidade a distância, já 46% participam com frequência, porém só nas capacitações que são ofertados pela própria instituição que trabalha e 31% participam com frequência.

4. Qual é o ambiente virtual que você utiliza?

Gráfico 04 – Ambiente Virtual de Aprendizagem



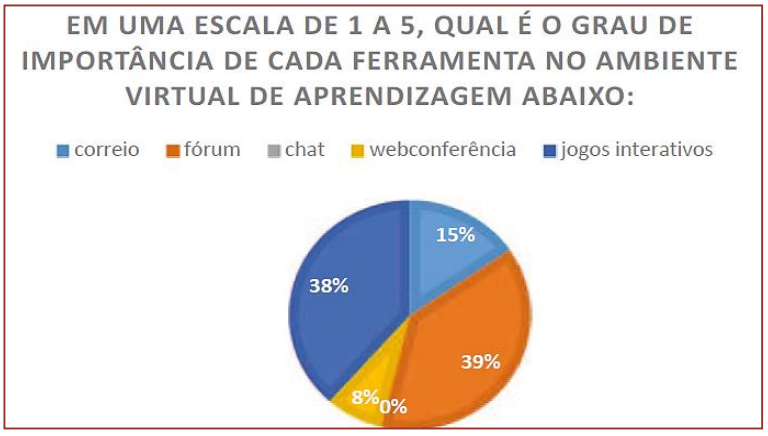
Fonte: O autor

No gráfico 04 ilustrado sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA´s) podemos perceber que Os três AV A`s Moodle, Teledu e o Backbord são os mais usadas nos cursos de graduação, com o mesmo percentual, 31%, demostrados nos gráficos 10, 11 e 12 respectivamente. Desde modo verificamos que em cada instituição utiliza um ambiente virtual diferente, ou seja, Teleduc, Moodle e Blackbord.

5. Em uma escala de 1 a 5, qual é o grau de importância de cada ferramenta no ambiente virtual de aprendizagem?

Nesta questão, conforme gráfico 05, mensuramos a ferramenta, na opinião dos tutores, mais importante dentro do ambiente virtual de aprendizagem, na opinião dos tutores, 39% responderam que a ferramenta mais importante dentro do ambiente virtual de aprendizagem é o fórum.

Gráfico 05



Fonte: O autor

6. Qual a ferramenta você julga mais importante no processo de interação tutor/professor/aluno?

Gráfico 06 – Processo de Interação

Fonte: O autor

Por fim, nesta questão, iremos verificar qual é a ferramenta mais importante no processo de interação entre tutor/professor/aluno na visão do tutor. O gráfico 06 ilustra a importância das ferramentas interativas, no qual a ferramenta fórum e a que mais se destaca na interatividade entre o tutor e aluno. No processo de ensino aprendizagem a ideia é que professor e tutor conduzam o educando a aprender por meio de uma investigação norteada da informação de que o aluno necessita, ou seja, construam seu aprendizado individualmente ou em conjunto, por isso as atividades de pesquisa individual e em grupos, aproximadamente 85% dos tutores acham que o fórum e a ferramenta mais importante no processo de interação nas instituições de ensino pesquisadas. Também nesse aspecto, a teoria construtivista torna-se para esse projeto a abordagem mais dominante proporcionando grandes possibilidades de se explorar oportunidades oferecidas pelas tecnologias emergentes. Maia e Mattar (2007, p.4) entendem que o construtivismo "defende a importância da construção do conhecimento por meio da interação dos seres humanos, e é talvez a corrente que mais domine a teoria da educação contemporânea".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa, podemos concluir que, independente da concepção de educação adotada e das ferramentas didáticas utilizadas (televisão, rádio, internet, material impresso), o papel do tutor da interação e um bom sistema de tutorial é cada vez mais indispensável ao desenvolvimento de aulas a distância. Neste procedimento, cabe ao tutor acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem, orientar e proporcionar ao aluno condições para a aprendizagem.

Assim, é de suma importância as instituições promoverem capacitação e treinamento com os tutores, justamente para que possam utilizar métodos e meios instrucionais estruturados para produzir um eficiente processo de ensino aprendizagem. O uso adequado das ferramentas educacionais como recurso didático e interativo e importante no processo de avaliação.

Diante disso, fica claro que a atuação do professor no sentido de conduzir o aprendizado de seus alunos, principalmente em EAD, deve estar fundamentada em ações e condutas afetivas, permitindo ao aluno se sentir seguro e motivado durante o processo de ensino-aprendizagem. A afetividade tem suma importância no aprendizado do aluno, pois o afeto é fundamental no funcionamento da inteligência. Sendo o professor um dos responsáveis para o desenvolvimento e a busca do uso da afetividade na educação. Nos cursos EaD, mesmo que seja a distância é necessário que os educadores planejem estratégias para abordar esse tipo de relacionamento, motivando e evitando que os alunos desistam do curso. Enfim, a afetividade ela faz com que os alunos se relacionem e sintam prazer em estudar, como também estimulam a inteligência e a busca pelo aprendizado.

REFERÊNCIAS

[1] COSTA, Júlio Resende. Análise Do Design Instrucional Do Curso "Formação Docente Na Educação De Jovens E Adultos". Disponível em: http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/viewFile/404/278. Acessado em 14 julho 2013.

[2] DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: J. Poupart et alii. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

[3] FRANCO, L.R.H.R, et al. EaD Virtual: entre a teoria e prática. Itajubá-UNIFEI: Ed. Premier, 2011. 254p.

[4] FRANCO, Lucia Regina Horta Rodrigues, BRAGA, Dilma Bustamante e RODRIGUES, Alessandra. EaD Virtual: entre a teoria e a prática. - Ed. Premier; UNIFEI, 2010.

[5] GORGULHO JÚNIOR, José Hamilton Chaves. O Designer Instrucional e a Equipe Multidisciplinar. Ed. Storbem, NEaD da UNIFEI, 2012.

[6] KOHL, Marta de O.; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

[7] LANDIN, Cláudia M. P. F. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira Landim, 1997.

[8] LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. v. 10 n. esp. Florianópolis: UFSC. Rev. Katál.. p. 37-45 2007.

[9] LONGUI, Magali Teresinha (2011). Disponível em: <http://pct.capes.gov.br/teses/2011/42001013075P9/TES.PDF>. Acesso em: 17 Fev. 2013.

[10] MAIA, Carmem; MATTAR, João. ABC da EaD: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

[11] MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógoca. Campinas:

[12] Papirus, 2000.

[13] OLIVEIRA, Edson Luis de Almeida; DE NARDIN, Ana Claudia. O uso do moodle como suporte as atividades de ensino/aprendizagem presencial em cursos técnicos integrados. Disponível em: http://jne.unifra.br/artigos/4848.pdf. Acessado em 27 de julho de 2013.

[14] PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

[15] QUEIROZ, Vera C. Atividades e Exercício On-line. Disponível:< www.grupolusofona.pt/.../4EA249137CB906D0E040A8C01E0874B6>. 2005. Acesso: 15/02/2010.

[16] SCHAUN, Angela. Educomunicação: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

[17] SOUZA, Jussara Beatriz de. O Perfil e o preparo dos alunos de Cursos a Distância. Disponível em: http://www.anated.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=249:o- perfil-e-o-preparo-dos-alunos-de-cursos-a-distancia-&catid=53:artigos&Itemid=192. Acessado em: 18 setembro 2013.

[18] TORI, Romero. Educação sem Distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

Capítulo 7

Influência de avaliações em larga escala na visão de supervisores escolares

Ednei Luís Becher
Jutta Cornelia Reuwsaat Justo

Resumo: Este capítulo apresenta um recorte de uma tese de doutorado que investigou o impacto nas práticas e concepções sobre o ensino de Matemática de professores e supervisores escolares de um município da região metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, participantes de um projeto de educação continuada. A investigação teve uma abordagem qualitativa e se desenvolveu através de cursos e eventos de formação e capacitação, para professores e supervisores escolares. Os dados analisados neste capítulo consistem em um recorte que considera as supervisoras da rede municipal e sugerem que as avaliações em larga escala influenciam nas práticas dos professores e supervisores, nos conteúdos e inclusive na carga horária destinada a disciplina de matemática. Verificou-se, entretanto, que os supervisores apresentam dificuldades em compreender os sistemas de avaliação, o que acaba limitando o aproveitamento didático-pedagógico dos resultados.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Prova Brasil; matemática; formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

No início do século o pesquisador da fundação Carlos Chagas Heraldo Vianna (VIANNA, 2005, p.16), dizia que vivíamos uma época dominada por uma "cultura da avaliação". Isso poderia ser percebido pela incorporação de termos como avaliação educacional, avaliações em larga escala ou ainda avaliações externas que, cada vez mais fazem parte do cotidiano escolar. Entretanto ele já lembrava que a incorporação destes termos ao vocabulário de professores, gestores, pais e alunos durante as últimas décadas não assegura que efetivamente que eles e seus resultados estejam sendo corretamente compreendidos.

Esta possível falta de compreensão pode acentuar problemas no ambiente escolar, pois, para ele (VIANNA, 2005, p.17), a "[...] avaliação educacional não subsiste isoladamente, devendo estar associada a outros programas, destacando-se, inicialmente, o de capacitação docente [...]".

Além da adequada compreensão dos processos de avaliação externa e/ou larga escala, conforme destaca Alavarse et al. (2013) é preciso reconhecer e desenvolver estratégias para que as avaliações em larga escala não se limitem a fornecer informações para a cúpula administrativa dos sistemas ou redes de ensino. Neste sentido, Vianna (2005) também enfatiza que as avaliações devem obrigatoriamente incluir um trabalho cuidadosamente planejado com vistas a divulgação dos resultados e das suas análises para os diferentes segmentos da sociedade interessados em seus resultados.

Este capítulo apresenta um recorte de uma tese de doutorado que investigou o impacto nas práticas e concepções sobre o ensino de Matemática de professores e supervisores escolares de um município da região metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, participantes de um projeto de educação continuada. O capítulo consiste de uma versão ampliada de um artigo publicado no XII Encontro Nacional de Educação Matemática (BECHER, JUSTO; 2016). As atividades e estudos realizados durante o período de formação e da pesquisa visaram a compreensão dos sistemas de avaliação em larga escala e de seus resultados, buscando promover a utilização dos resultados da Prova Brasil na melhoria das práticas pedagógicas nas aulas de Matemática.

A motivação para tal investigação surgiu a partir de relatos e queixas de integrantes da Secretaria Municipal de Educação do município em questão, no âmbito do Programa Matematicação, segundo os quais, os professores e supervisores não utilizavam os resultados das avaliações externas para aprimorarem as suas práticas pedagógicas. O referido programa foi desenvolvido em um município da região metropolitana de Porto Alegre e consistia na promoção de cursos, oficinas ou palestras para os profissionais da rede municipal e integrava as iniciativas de formação continuada apoiadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Aqui são apresentados os resultados obtidos junto aos supervisores que participaram das formações desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2015. Tendo participado 18 supervisoras da rede municipal de ensino e 02 professoras da secretaria municipal de educação, sendo que as supervisoras participantes representavam metade dos supervisores do município.

2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Ao analisarmos o cenário brasileiro percebe-se que há interesse em divulgar os resultados das avaliações, todavia, conforme o pesquisador da Fundação Carlos Chagas Nelson Gimenes, a demora que caracteriza a divulgação dos resultados de certas avaliações dificulta o seu uso pedagógico (GIMENES et al, 2013). A forma de divulgação mais efetiva tem sido a divulgação de relatórios técnicos disponibilizados aos órgãos da mídia para, conforme Vianna (2005, p. 29), acelerar o processo de disseminação das informações.

Entretanto, Vianna (2005) destaca que estas divulgações isoladas, sem que se promovam estudos analíticos e uma análise crítica dos resultados são pouco eficazes para a melhoria do sistema educacional. Pois, de forma geral, a imprensa mostra-se bastante crítica e ao mesmo tempo cética com os eventuais resultados positivos. Conforme Amaro (2013), mesmo com pequenos avanços indicados nos resultados recentes, a imprensa costumeiramente credita à educação pública os péssimos índices obtidos pelo sistema educacional brasileiro como um todo.

A falta de compreensão dos sistemas de avaliação em larga escala leva a imprensa, mas não somente ela, a restringir-se ao ranqueamento das escolas a partir dos resultados, onde, em via de regra, é destacado o fracasso da escola pública.

Para Vianna (2005), os rankings divulgados constituem-se em usos inadequados dos resultados das avaliações.

Naturalmente que os resultados das avaliações não podem ser ignorados pelos professores, pois eles fornecem uma outra perspectiva sobre os processos de aprendizagem vivenciados pelos estudantes e, ao mesmo tempo, os gestores não podem utilizá-los para justificar escolhas sem que elas sejam discutidas com os envolvidos.

Assim, existe a necessidade de que a relação entre o professor e o processo de avaliação seja considerado como um aspecto fundamental do seu planejamento e execução. Ou seja, como os professores farão uso dos resultados? Tal aspecto é fundamental, uma vez que, as avaliações, mesmo aquelas realizadas em larga escala, devem inserir-se em um contexto formativo. Desta forma, conforme (GIMENES et al, 2013), é importante continuar dando ênfase à tendência em aproximar a política de avaliação externa com o foco na discussão dos resultados por escolas e professores.

Evidência da consolidação das práticas de avaliação em larga escala é a sua disseminação entre diferentes esferas de governo (BAUER, 2012; BAUER; REIS, 2013; BONAMINO, 2013; BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011), cabendo destacar sua disseminação, principalmente, a partir de 2005 (BAUER, 2012).

Para Dalben e Almeida (2015), a partir da implementação das avaliações de larga escala, no final da década de 1980, se estabeleceu uma correlação entre a aprendizagem dos alunos e os resultados dos testes, sendo uma consequência disso o papel central que as avaliações passaram a ter nas políticas públicas educacionais.

Todavia, para Gimenes et al (2013), conseguir aproximar os professores das avaliações é um desafio, pois os resultados das avaliações pouco influenciam no cotidiano da sala de aula sendo, conforme Freitas (2004, p.685), uma das grandes barreiras para esta aproximação a sofisticação técnica das avaliações nacionais, o que acaba limitando o uso dos resultados por uma cúpula decisória e seus assessores.

Desta forma, a consolidação das avaliações em larga escala e a aparente subutilização dos seus resultados inegavelmente deve desafiar e motivar os educadores matemáticos a investigarem os impactos desta realidade no ensino e na aprendizagem de Matemática na Educação Básica.

Cabe destacar que, embora sejam poucos os trabalhos que abordem avaliações em larga escala sob a perspectiva da Educação Matemática, muitas das avaliações têm apontado para resultados positivos e, ao mesmo tempo, elas também têm evidenciado o papel fundamental da aprendizagem matemática para o pleno exercício da cidadania. Por exemplo, Franco, Sztajn e Ortigão (2007) afirmaram que ao pesquisarem os dados do Saeb 2001 encontraram resultados positivos em relação ao efeito do ensino orientado pela reforma da Educação Matemática, isto é, ênfase em raciocínios de alta ordem e na resolução de problemas genuínos e contextualizados, no desempenho em matemática. No mesmo sentido, as pesquisas de Mortimore et al. (2008, p. 198) mostraram impacto significativo no desempenho dos alunos em leitura, mas sobretudo em matemática onde os resultados foram mais evidentes e significativos com as mudanças curriculares implementadas a partir dos resultados das avaliações.

Diante disso, se por um lado as avaliações em larga escala são cada vez mais integradas à realidade educacional brasileira, e por outro, por alguns resultados indicarem que a escola e a aprendizagem escolar são particularmente importantes para a aprendizagem de Matemática, urge a necessidade de investigações que procurem aprofundar o conhecimento dos impactos e as relações entre avaliação em larga escala e Educação Matemática.

3. METODOLOGIA

A abordagem adotada na investigação foi qualitativa, pois buscamos a compreensão e interpretação "[...] de que forma as pessoas em um contexto particular pensam e agem." (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.131).

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois, embora exista uma variedade de questões e variáveis que a investigação poderia ter que lidar optou-se por enfocar a percepção de um grupo específico em relação a um tema específico. Entendeu-se que esta seria a melhor abordagem a ser utilizada, uma vez que, conforme Gray (2012, p.200) os estudos de caso são valiosos quando se deseja acrescentar entendimento, ampliar a experiência e aumentar o conhecimento sobre um tema.

Os participantes da pesquisa foram 18 supervisores da rede municipal de ensino e 02 professores da secretaria municipal de educação do município integrantes do Programa Matematicação, originado a partir do Edital n.38/2010 do Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP). Especificamente, neste recorte são apresentados apenas resultados parciais que consideram os dados obtidos junto aos supervisores da rede investigada.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Na primeira etapa foi feito um estudo bibliográfico, buscando identificar pesquisas que investigam relações entre as avaliações em larga escala e Educação Matemática, o que também serviu para subsidiar a produção do material necessário para o desenvolvimento do material necessários para os encontros de formação continuada ofertados.

A segunda etapa da pesquisa compreendeu a implementação de ações de formação continuada em serviço com professores e supervisores das escolas que tiveram interesse em participar. Cabe destacar que a Secretaria Municipal de Educação apoiou a investigação, entretanto, a adesão dos professores ou supervisores não foi compulsória.

A terceira etapa consistiu na análise do material obtido através de registros escritos do pesquisador (diário de campo), de questionários semiestruturados e de entrevistas gravadas e transcritas. Sendo que, as gravações, observações, entrevistas e questionários tiveram a finalidade de "[...] identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes significados" (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p.170).

Cabe destacar que o uso de variados instrumentos de coleta de dados reporta-se a Gray (2012, p.205), para o qual "Em termos de coleta de dados, o método de estudo de caso requer o uso de múltiplas fontes de evidência".

Para análise dos dados foi considerado o processo de busca e organização do material coletado ao longo da pesquisa com o objetivo de "aumentar a compreensão desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.205). Sendo utilizados métodos qualitativos para a análise e interpretação dos resultados (BARDIN, 2006), baseados na categorização e análise de conteúdo dos dados obtidos.

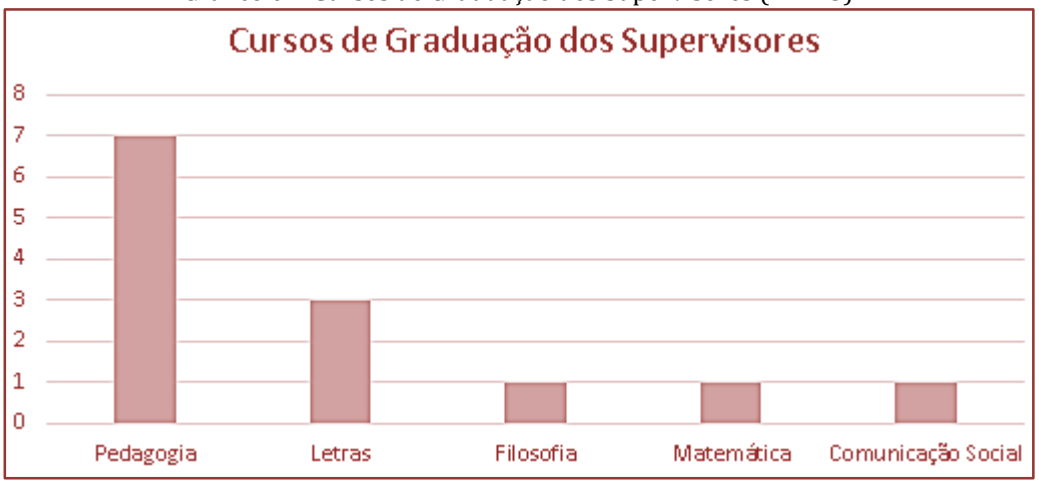
4. RESULTADOS E ANÁLISES

A metade dos supervisores das escolas municipais compareceu a, pelo menos, um dos encontros de formação. Cabe ainda mencionar sobre os participantes, que todos eram concursados e que aproximadamente 65% atuavam como professoras/supervisoras a menos de 5 anos.

Nem todos os participantes compareceram a todos os encontros, sendo a maior dificuldade relatada por eles o fato de terem grande quantidade de atividades nas escolas ou ainda outras promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Um total de 7 participantes compareceu a todos os encontros. Como nem todos participaram em todos os encontros é importante destacar que os resultados referentes a um questionário, aplicado no primeiro encontro, com o objetivo de perfilar os participantes, apresenta os resultados dos 13 questionários devolvidos ao final do encontro.

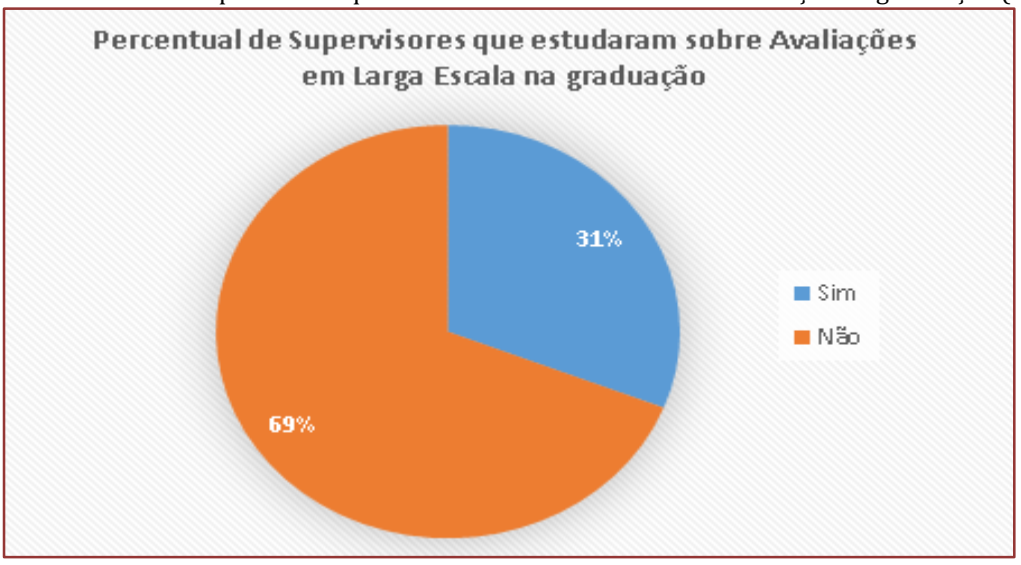
No caso do município onde a investigação aconteceu, a supervisão não é realizada por um profissional com formação específica para esta finalidade ou concursado para este fim. Ela é realizada por um professor da rede municipal designado ou convidado pela direção da escola. A formação dos supervisores participantes mostrou-se bastante diversa, todavia, observa-se o predomínio da graduação em Pedagogia (Gráfico 01).

Gráfico 01: Cursos de Graduação dos Supervisores (N = 13).



No recorte apresentado neste trabalho é oportuno destacar que a maioria dos supervisores participantes afirmaram não terem estudado durante sua graduação sobre avaliações em larga escala ou sobre o Saeb (Gráfico 02).

Gráfico 02: Percentual de supervisores que estudaram sobre sistemas de avaliação na graduação (N = 13).



Outro aspecto que emergiu nas respostas aos questionários e nas entrevistas foi que, para os participantes, deve-se priorizar as avaliações qualitativas, pois acredita-se que estas seriam mais adequadas para fins educacionais. Desta forma, as avaliações de cunho basicamente quantitativas, como as avaliações externas em larga escala, têm sua importância minimizada e seus resultados relativizados pelos profissionais.

A ênfase ou priorização das avaliações qualitativas fica evidenciada, por exemplo, no excerto abaixo extraído da entrevista com um dos supervisores.

> *Pesquisador: [...] eu concordo com a tua visão, mas eu queria retomar um ponto... os teus colegas, de maneira quase unânime, consideraram que a qualitativa seria melhor que a quantitativa. Por que tu achas que eles têm esta percepção? Eu sei que estamos no campo das hipóteses, mas assim... a partir da tua vivência na escola, de ouvir o discurso dos teus colegas.*
>
> *Supervisor 01: Eu acredito que seja muito mais até uma carga cultural, porque a*

> *educação por ter um propósito humanizador e por trabalhar com pessoas tem como objetivo criar caráter, personalidade, dá essa relação com avaliação qualitativa que é mais próprio. Assim... avaliar... sei lá... avaliar o humano e avaliar o pessoal e não tanto a aquisição de conhecimento. Eu entendo que na educação em função disso dá-se assim maior valor a avaliação qualitativa, né. Em função disso.*

Conforme relatos, existe cobrança sobre os professores de Português e Matemática em relação aos resultados da Prova Brasil, o que é exemplificado no excerto abaixo. Cobrança esta que leva a escola a alterar a carga horária das disciplinas e a atribuindo em alguns casos a estas disciplinas uma carga horária maior. O que pode induzir a ideia de que tais disciplinas são mais importantes que as outras.

> *Pesquisador: Assim, baseado na tua vivência como professor, qual é a importância que estas avaliações têm na escola hoje em dia? Não estou falando somente da tua opinião, mas da escola, o ambiente de trabalho, como são encaradas estas avaliações?*
>
> *Supervisor 01: Eu diria que tem duas questões, né. Um ambiente negativo que é o ruim da coisa porque sempre recai como que uma obrigação ou a responsabilidade sobre os professores de português e matemática. Que ficam naquela ideia de que só o professor de português tem que ensinar os alunos a interpretarem a lerem e só o professor de matemática é que tem que ensinar os alunos a... enfim, contar e as operações matemáticas. Então cria-se assim um clima: português e matemática e as outras disciplinas. Que é muito xarope, né. Nós tivemos até uma situação de que nós optamos, a escola optou, por aumentar o número de horas de português e matemática em detrimento de outras disciplinas. Até então nós tínhamos a chamada isonomia, quer dizer, todas as disciplinas com a mesma carga horária. Por outro lado, eu vejo que se a escola tivesse condição de trabalhar em cima destes índices, realmente teria um lado bem positivo porque é sempre um parâmetro. É sempre um bom recurso de onde partir e aonde chegar.*

Portanto, estes resultados sugerem que as avaliações em larga escala (Prova Brasil) exercem influência na prática dos professores de Matemática e também no projeto pedagógico da escola que, entre outras coisas, com frequência atribui a esta disciplina responsabilidade pelos resultados, o que é, por exemplo, materializado através de uma carga horária maior.

Desta forma, se por um lado estas avaliações influenciam a escola, não se constatou que as pessoas responsáveis pela articulação destes resultados junto aos professores [supervisores] tenham o conhecimento técnico necessário para o melhor aproveitamento dos resultados gerados. De fato, o excerto a seguir sugere que os professores/supervisores não têm preocupação em compreender os resultados da Prova Brasil e aproveitá-los como recurso de aprimoramento pedagógico.

> *Pesquisador: Na tua vivência como professor, desde que começou a trabalhar e depois quando começou a ter que lidar com os professores como supervisor sobre estas avaliações. Para a escola... a avaliação acontece. Legal!! E depois? A avaliação acontece e se faz alguma coisa com os resultados? Como que estes resultados chegam/retornam para a escola?*
>
> *Supervisor 01: Depois é... que bom que passou. Realmente... nós temos apenas um retorno na função do índice. A escola ficou na tal classificação.*

Diante das respostas percebe-se que é preciso não só aprimorar a formação inicial dos professores em relação as avaliações em larga escala, como também oportunizar cursos de formação continuada para os professores e para os supervisores com o intuído de complementar a sua formação e potencializar a compreensão e utilização dos resultados com vistas a melhoria da aprendizagem de Matemática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nesse capítulo evidenciam como as avaliações em larga escala e, no caso particular a Prova Brasil, impactam na prática dos professores em geral e dos professores de matemática em particular. Quer seja através de cobranças referentes aos resultados obtidos pelos alunos, quer seja em função de alterações no projeto pedagógico da escola ou de carga horária da disciplina.

Ao mesmo tempo, os resultados do recorte de pesquisa apresentado sugerem que os supervisores, que deveriam ser responsáveis por promover reflexões pedagógicas nas escolas, têm pouco conhecimento sobre as avaliações, o que acaba limitando o aproveitamento dos resultados uma vez que eles desempenham uma função basilar no organograma escolar da rede investigada.

Cabe destacar também que se percebe uma diferença entre o discurso dos pesquisadores em eficácia escolar e aquele oferecido pelos gestores e órgãos oficiais. Isso é evidenciado, por exemplo, quando os pesquisadores enfatizam a necessidade da aproximação dos professores ao processo de desenvolvimento, aplicação e análise dos resultados das avaliações em larga escala enquanto, os gestores e órgãos oficiais promovem apenas timidamente este tipo de iniciativa e continuam utilizando os resultados para legitimar suas opções e deliberações.

Finalmente, cabe reiterar a necessidade da melhoria na capacitação dos profissionais com relação a avaliações externas em larga escala, tanto no que se refere a compreensão dos seus processos metodológicos e técnicos, como em relação a formas de expressão adotadas na divulgação dos resultados.

REFERÊNCIAS

[1] ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, V. 24, n.54, jan/abr, 2013.

[2] ALVES-MAZZOTTI, A. Parte II – O Método nas Ciências Sociais. In.: A. J. Alves-Mazzotti, F. Gewamdsznadjder. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

[3] AMARO, Ivan. Avaliação Externa da Escola: repercussões, tensões e possibilidades. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 24, n.54, jan/abr. 2013.

[4] BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2006.

[5] BAUER, Adriana; REIS, Adriana Teixeira. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia - GO. Disponível em: <http:// www.36reuniao.anped.org.br/ pdfs_trabalhos_aprovados/ gt05_trabalhos_ pdfs/gt05_3375_texto.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

[6] BAUER Adriana. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 5, p. 7-31, 2012.

[7] BECHER, Ednei L.; JUSTO, Jutta C. R. Influência das Avaliações em larga escala em escolas de um município do Rio Grande do Sul. In.: Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo: Sbem, 2016. Disponível em: < http://www.sbembrasil.org.br/ enem2016 / anais/pdf/5985_2873_ID.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

[8] BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

[9] BONAMINO, Alicia C. de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

[10] BROOKE, Nigel P.; CUNHA, Maria A.; FALEIROS, Matheus. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final. Belo Horizonte: Game/UFMG; Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

[11] DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, V.26, n. 61. jan/abr. 2015.

[12] FRANCO, Creso; SZTAJN, Paola; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. Journal for Research in Mathematics Education. Reston, Virginia, v. 38, n. 04, 2007.

[13] FREITAS, Dirce Nei T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, São Paulo: 2004.

[14] GIMENES, Nelson. Et al. Além da Prova Brasil: Investimento em sistemas próprios de Avaliação Externa. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v.24, n.55, abr/ago. 2013.

[15] GRAY, David E. Pesquisa no Mundo Real. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

[16] MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite. Pesquisa na Graduação. Disponível em:www.profwillian.com/_diversos/download/prof/marciarita/Pesquisa_na_Graduacao.pdf. Acessado em: 27/042010.

[17] MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russel. A Importância da Escola: A necessidade de se considerar as características do alunado. In: Brooke, Nigel; Soares, José Francisco. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. P. 187-216.

[18] VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Capítulo 8

O PDDE Interativo: Uma ferramenta de planejamento da gestão escolar

Andréa de Paula Pires
Marisa Schneckenberg

Resumo: O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com as Secretarias de Educação e disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Nos últimos anos se observa que o Governo Federal vem reforçando e ampliando políticas educacionais que contribuam na melhoria da gestão das escolas públicas, trazendo em seus discursos características promissoras acerca de tais políticas. Entre elas encontram-se o planejamento da gestão educacional no contexto do PDDE Interativo. Por este viés, este estudo objetiva conhecer a ferramenta evidenciando seus objetivos, sua proposta e sua metodologia de trabalho, partindo da leitura dos documentos oficiais do MEC, como também, buscar nas vozes dos gestores escolares como acontece na prática à operacionalização e a execução desta ferramenta. O PDDE Interativo vem se desenhando como um campo de interação entre MEC, Secretarias de Educação e instituições escolares. As informações prestadas pelas escolas almejam proporcionar aos órgãos educacionais informações significantes que poderão subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais cada vez mais centradas na realidade escolar.

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Gestão Escolar. PDDE Interativo.

1. INTRODUÇÃO

No que se refere à gestão educacional, a legislação assegura que cada sistema de ensino é livre para construir uma gestão democrática e participativa junto à comunidade escolar, que entre o aparato legal destaca-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que no artigo 206, inciso VI advoga, "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma da lei". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996) da mesma forma assegura no seu artigo 3º, "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios", inciso VIII, a "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino".

Constata-se assim que novos conceitos foram introduzidos e novas atribuições foram reservadas para a escola e para a educação, podendo destacar que a participação da comunidade escolar, a autonomia e a descentralização passaram a fazer parte dos atos legais, sustentando a gestão educacional num discurso descentralizador e democrático no que tange as tomadas de decisões, às ações e a divisão de deveres e responsabilidades.

De acordo com Paro (2011, p. 234-235) a participação da escola tornou-se elemento constitutivo da gestão democrática,

> [...] o seu significado maior é o reconhecimento que os usuários diretos e indiretos da escola pública fundamental têm o direito de tomar parte nas decisões da escola de modo a que esta, pelo processo educativo, possa atende a seus interesses de apropriação da cultura produzida historicamente. A participação, neste sentido, não pode ser entendida como "ajuda" na forma pecuniária ou prestação de serviço. Com o fim de passar para as famílias o encargo de manter o ensino público. Além disso, a participação na execução só pode ser entendida como o envolvimento em atividades decididas democraticamente pela própria comunidade.

Pensar a gestão escolar requer o reconhecimento e o entendimento das práticas de gestão desenvolvidas no dia-a-dia escolar, sendo necessária a caracterização de algumas tendências que se apresentam nas escolas públicas, as quais evidenciam a maneira de agir da gestão determinando práticas e posturas diferenciadas, refletindo no coletivo escolar.

Segundo Fonseca (2004), a escola pública está fracionada entre o modelo de gestão gerencial apresentado pelos organismos internacionais e pelo modelo de gestão democrática proposta pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), havendo dessa forma uma discrepância inerente ao modelo de gestão e ao planejamento, pois ao mesmo tempo em que a citada Lei estabelece a gestão democrática, os programas do MEC orientam a perspectiva gerencial, concebendo assim duas formas de planejamento: o estratégico e o participativo.

As duas formas de planejamento têm aspectos diferenciados. A forma gerencial tem como objetivo principal a racionalidade, a produtividade e o atendimento às demandas dos sujeitos. Essa forma de gestão disseminada no continente latino-americano é denominada como ideal porque direciona que o problema da falta de qualidade na educação se deve a falta de gerenciamento das escolas.

A tendência democrática tem como importante aspecto a participação do coletivo escolar no processo de deliberação das ações da escola. Por este viés, apontar o planejamento participativo ancorado ao modelo de gestão democrática não é suficiente para determinar uma organização escolar com qualidade social, visto que, os programas governamentais podem constituir-se como limite da autonomia da escola, que embora tenha como parâmetro a gestão democrática, pode amarrar-se às regras de cada programa, limitando assim as possibilidades de decisões e participação mais soberana da comunidade escolar frente a sua realidade educacional.

A observância deste limite da autonomia da escola relacionado às restrições e determinações da legislação pode ser considerada como uma condição necessária para o debate e discussão sobre a necessidade de se criarem espaços e mecanismos onde a autonomia da escola e do Conselho Escolar, enquanto órgão deliberativo seja absolutamente respeitado. Sobre a gestão democrática Paro (1997, p. 12) enfatiza que,

> Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, alunos funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada.

Nos últimos anos observam-se as diferentes políticas que vêm sendo criadas pelo Governo Federal voltada ao apoio à gestão escolar, nas quais se almeja a melhoria da qualidade do ensino público, tendo em vista o oferecimento de programas e novas metodologias de trabalho disponibilizadas às instituições escolares.

Dentre tais políticas voltadas para o apoio à gestão escolar e que está sob a égide do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, cita-se o PDDE Interativo, uma ferramenta desenvolvida pelo Ministério da Educação – MEC em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, com o intento principal de auxiliar todas as escolas públicas no planejamento da gestão escolar.

Tal ferramenta almeja por meio das informações geradas pelas escolas, que o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação possam manter um diálogo e assim subsidiar a formulação de políticas públicas cada vez mais focalizadas e efetivas no que se refere à melhoria da gestão das escolas públicas.

A razão que justifica este estudo se pauta no fato de que nos últimos anos o Governo Federal vem reforçando e ampliando políticas educacionais que contribuam na melhoria da gestão das escolas públicas, trazendo em seus discursos características promissoras acerca de tais políticas. Entre elas, encontram-se as propostas acerca do planejamento da gestão educacional no contexto do PDDE Interativo. Dessa forma, mediante tal esforço, questiona-se como acontece na prática escolar a operacionalização e a execução desta ferramenta? O PDDE Interativo na realidade cumpre com seu objetivo principal que é auxiliar o planejamento da gestão escolar? Está aprimorando a gestão escolar?

Este estudo objetiva conhecer o PDDE Interativo evidenciando seu objetivo, sua proposta e sua metodologia de trabalho, partindo dos discursos constantes nos documentos oficiais do MEC, especificamente, o Manual do PDDE Interativo 2014 e as orientações desta política para o ano de 2015, como também, buscar nas vozes dos gestores escolares como acontece na prática a operacionalização e a execução desta ferramenta. Destaca-se que tais informações sobre a operacionalização do sistema na prática foram obtidas a partir de um questionário contendo 09 questões abertas aplicadas a 05 gestores de escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim sendo, o texto está organizado em duas seções. Na primeira, é apresentada a proposta e metodologia de trabalho do PDDE Interativo com base nos documentos oficiais desta política. A segunda seção traz nas vozes dos diretores escolares como se dá na prática escolar a operacionalização e execução desta política educacional.

2. PDDE INTERATIVO: OBJETIVO, PROPOSTA E METODOLOGIA DE TRABALHO

O PDDE Interativo é uma ferramenta desenvolvida pelo Ministério da Educação – MEC em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, com o objetivo principal de auxiliar todas as escolas públicas no planejamento participativo da gestão escolar. Sua metodologia tem como base o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola[8].

Para um melhor entendimento do PDDE Interativo destaca-se a importância de conhecer o contexto histórico do PDE Escola, visto que o sistema, objeto deste estudo se desprende do PDE Escola. Dessa forma, enfatiza-se que o PDE Escola foi concebido no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FUNDESCOLA, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, que teve como principal objetivo a melhoria da gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência dos alunos na instituição escolar.

O PDE Escola até o ano de 2005 se destinava exclusivamente às escolas de ensino fundamental localizadas nas chamadas "Zonas de Atendimento Prioritário" – ZAPs[9] das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No ano de 2007 a partir dos resultados do IDEB 2005 o MEC interpretou que se fazia necessário criar uma ferramenta que cobrisse diretamente as escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB mais críticos, optando dessa forma pelo PDE Escola.

[8]Programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. As escolas priorizadas com o PDE Escola são aquelas que possuem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional e que não participaram do programa nos anos anteriores.

[9]Estas zonas eram escolhidas entre aquelas com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e abrangiam um número restrito de escolas e municípios, tendo em média, 3.800 escolas e 450 municípios, entre os anos de 2000 e 2007 (BRASIL, s/d).

A partir disso, ajustes teóricos e conceituais foram realizados na metodologia do programa, principalmente a mudança no critério utilizado para definir o público atendido, tendo o IDEB como principal parâmetro, o que resultou na inclusão de todas as escolas que se enquadravam no parâmetro estabelecido. Dessa forma, tais mudanças ocasionaram um aumento substancial de escolas para os anos seguintes, sendo o mais expressivo no ano de 2009 quando o recorde fixado teve mais do que o triplo do número de instituições escolares do ano anterior.

A expansão do PDE Escola nos anos seguintes envolveu a mobilização de diferentes setores e atores sociais, em especial, as secretarias estaduais e municipais de educação, contando que, os recursos são repassados no período de dois anos consecutivos e destinados a apoiar a escola nas ações descritas no plano de trabalho validado pelo MEC.

Destaca-se que até o ano de 2011 o PDDE Interativo estava disponibilizado apenas para as escolas priorizadas com recursos do PDE Escola, mas a partir de 2012, o sistema ampliou para todas as escolas públicas que desejassem utilizar da ferramenta, mesmo aquelas escolas que não recebiam recursos financeiros do MEC.

Em meio às discussões e ajustes no ano de 2013 tal ferramenta passou a ser chamada de PDE Interativo e a partir do ano de 2014 passa a ter a nomenclatura de PDDE Interativo, mudança esta que parte dos esforços de convergência de programas que trabalham sob a égide do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para um sistema único: o PDDE Interativo.

Destaca-se que além do PDE Escola no ano de 2014 fizeram parte do PDDE Interativo os programas: Atleta na Escola[10], Ensino Médio Inovador (PROEMI)[11], Mais Educação[12], Escolas do Campo[13], Escolas Sustentáveis[14] e Água na Escola[15]. Em 2014 passou a estar disponível para todas as escolas públicas do Brasil cadastradas no Censo Escolar.

Partindo desse entendimento, pode-se afirmar que o PDDE Interativo tornou-se importante elo de comunicação entre as escolas, secretarias de educação e o MEC. No ano de 2011 e 2012 foram em média 100 mil instituições escolares que acessaram o sistema, destas, cerca de 50 mil concluíram o diagnóstico e o planejamento.

Conforme o Manual do PDDE Interativo 2014, o sistema tem como características primárias a autoinstrução e a interação, pois não exige que as escolas, secretarias e comitês, realizem formação presencial para conhecer a metodologia do sistema, pois o mesmo interage permanentemente com o usuário estimulando a reflexão sobre os assuntos abordados. O PDDE Interativo está organizado em etapas que ajudam a equipe escolar a identificar suas principais dificuldades e a elaborar ações para alcançar seus objetivos, aprimorar a qualidade do ensino e aprendizagem, melhorando assim seus resultados.

Na primeira etapa o sistema faz uma identificação geral do diretor e da escola, trazendo ainda o espaço para que a escola possa estar inserindo fotos da vida escolar, alertando a escola que tais fotos não estejam relacionadas apenas à infraestrutura da escola, mas também ao trabalho cotidiano.

Na segunda etapa a equipe escolar organiza o ambiente institucional, pratica os primeiros passos para iniciar o planejamento, ou seja, estuda a metodologia do sistema, convida o Conselho Escolar ou o grupo de trabalho para elaborar o plano, indica um coordenador do plano, conhecem os membros do Comitê de Análise e Aprovação da Secretaria de Educação, e divulga junto à comunidade escolar o início do processo de elaboração do planejamento da escola, buscando dessa forma, garantir que o planejamento seja realizado de modo participativo.

[10]O Programa de Formação Esportiva Escolar tem como objetivo incentivar a prática esportiva nas escolas.
[11]Integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.
[12]Tem a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo diário de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública.
[13]Promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo. Sua principal função é ajudar na contratação de mão de obra, despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações e outras ações de apoio a realização de atividades educativas e pedagógicas.
[14]O programa prevê recursos a serem empregados na melhoria da qualidade de ensino e a transição das escolas para a sustentabilidade socioambiental, considerando a gestão, o currículo e o espaço físico.
[15]Promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas das redes distrital, municipais e estaduais de ensino garantindo o abastecimento contínuo de água adequada ao consumo humano.

Na terceira etapa é realizada a elaboração do diagnóstico que possibilita à escola constatar onde se encontram suas principais vulnerabilidades. Esta etapa é considerada a mais importante de todo o planejamento, pois apresenta o momento em que a equipe que planeja se depara com a realidade que desejam mudar. O objetivo fundamental do diagnóstico é auxiliar a escola a fazer um "raio X", conhecer a realidade e tentar identificar os problemas e desafios relevantes a serem superados.

Sobre o preenchimento do diagnóstico, destaca-se que,

> No caso do PDDE Interativo, não se trata apenas de responder e preencher os campos, mas de refletir sobre as informações que estão sendo colocadas, pois muito mais importante do que as respostas em si, são as discussões e proposições que são geradas a partir das perguntas. Portanto, durante a elaboração do diagnóstico, o Grupo de Trabalho deve avaliar cuidadosamente cada questão e debatê-las até chegar a um entendimento comum e aceitável. Para tanto, quanto mais informações relevantes puderem ser reunidas no diagnóstico, maiores as chances do plano ser bem-sucedido (BRASIL, 2014, p. 7).

Compreende-se dessa forma que o diagnóstico é realizado por meio de recortes conceituais da realidade da instituição escolar, que conduzem o olhar para questões primordiais do funcionamento da escola. Os recortes são apoiados nos estudos sobre os elementos que são decisivos para o êxito da educação oferecida.

Nesse sentido é importante ressaltar que a visão do gestor e do grupo de trabalho nesse processo definirá os caminhos que a escola tomará, na qual poderá ser ampla ou limitada, quão ampla ou limitada, sejam suas concepções de educação, gestão, planejamento, seu papel na organização e condução da escola, etc. Destarte, por mais sólida, larga e coerente que a visão do gestor e do grupo de trabalho seja, de pouca utilidade será caso não seja colocada em prática mediante uma ação ordenada e conexa, e isso poderá se dar "mediante a adoção de uma sistemática de planejamento das ações educacionais em todos os segmentos de trabalho da escola" (LÜCK, 2009, p.32).

Quanto ao diagnóstico do PDDE Interativo, o mesmo está dividido em 3 eixos, nos quais estão inclusas duas dimensões, sendo: O eixo 1 RESULTADOS: Dimensão 1: Indicadores e taxas - temas IDEB, Taxas de Rendimento e Prova Brasil; Dimensão 2: Distorção e Aproveitamento. O eixo 2: INTERVENÇÃO DIRETA: Dimensão 3: Ensino e Aprendizagem -temas: Planejamento Pedagógico e Tempo de Aprendizagem, na dimensão 4: Gestão. O último eixo, ou seja, eixo 3 apresenta a INTERVENÇÃO INDIRETA: Dimensão 5: Comunidade Escolar.

Pode-se observar que no eixo 1 as informações são mais objetivas e revela como está o desempenho da instituição no que tange a alguns indicadores significativos para a educação. No eixo 2 se localiza o miolo do diagnóstico, reunindo elementos sobre os quais a equipe gestora tem maiores condições de intervir, pois são questões que dependem diretamente da sua atuação.

Quanto ao eixo 3, o mesmo apresenta elementos que podem ser enfrentados pela equipe gestora, mas exigem uma maior predisposição de mobilização e motivação. Vale destacar neste eixo que é comum as escolas atribuírem seus maus resultados aos temas deste eixo, acreditando que a simples melhoria da infraestrutura resolveria as fragilidades existentes, sendo que, para superar os desafios deste eixo requer criatividade, liderança, negociação e perseverança. Acredita-se que esta divisão ajuda a equipe escolar a entender melhor onde se localizam as vulnerabilidades e assim propor ações e metas que visem à superação.

Quando concluído o diagnóstico, o PDDE Interativo apresenta uma síntese que traz todos os problemas identificados, sendo exibida ainda no plano geral para que a equipe priorize os problemas que irão enfrentar, sendo esta a quarta etapa do programa, que nesse momento a escola pensará nas ações para enfrentar os problemas elencados no diagnóstico.

O Plano Geral está dividido em duas partes: Plano Estratégico e outros programas do MEC. No Plano Estratégico os problemas detectados e priorizados no diagnóstico serão trazidos para esta aba e a escola poderá prever objetivos e estratégias para cada um deles. É neste plano que se prevê a destinação de recursos do programa PDE Escola. Na segunda parte do Plano Geral, significa que cada programa que aderir ao PDDE Interativo terá uma aba específica no Plano Geral, as quais aparecerão apenas para as escolas priorizadas.

A estrutura básica de gestão do PDDE Interativo é formada pelo Dirigente da Educação, pelos membros do Comitê de Análise e Aprovação e pelos Diretores, não sendo obrigatórios os perfis do coordenador e da equipe de apoio.

É relevante destacar ainda algumas atribuições do comitê de análise e aprovação do PDDE Interativo, ficando sob a responsabilidade de: conhecer a metodologia e as orientações do PDDE Interativo; sensibilizar e motivar a liderança da escola para a elaboração e implantação do PDDE Interativo; auxiliar as escolas a elaborarem seus planos de acordo com os princípios que estruturam o planejamento; comunicar-se de forma sistemática com as escolas que estão elaborando o PDDE Interativo; avaliar o plano de ação de cada escola; emitir um parecer técnico sobre o plano de cada escola, acompanhando o processo de validação dos planos pelo MEC, no caso de escolas priorizadas para receber recursos e por fim avaliar a execução dos planos e os resultados alcançados, entre outros (BRASIL, 2014).

Por meio da leitura documental pode observar que o PDDE Interativo traz em seu cerne a gestão democrática, a descentralização, a participação, controle social, o planejamento estratégico e a autonomia escolar, que buscam assegurar as condições de trabalho da instituição de ensino, bem como, reforçar a participação social e a autogestão da escola.

No que tange ao controle social o referido sistema considera como central para a sua implementação as Unidades Executora – UEX - das escolas, ou seja, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários da Instituição - APMF, sendo as mesmas responsáveis pela elaboração, fiscalização e prestação de contas junto aos órgãos competentes.

No ano de 2015 o MEC realizou algumas alterações no sistema do PDDE Interativo, fruto de um processo de construção coletiva entre as equipes dos programas que integram o sistema. Segundo as orientações do PDDE Interativo 2015, as alterações objetivam aproximar a conexão do sistema com a realidade da instituição escolar, buscando dessa forma aprimorar o planejamento e o cumprimento das ações.

Com esse propósito, as questões de identificação se encontram mais detalhadas, especialmente as que se referem à escola, em relação aos seus recursos e ao contexto no qual se encontra. Além das informações gerais, é necessário informar questões sobre a caracterização e infraestrutura, os aspectos ambientais e sobre o Conselho Escolar. O diagnóstico se encontra mais consistente, buscando agregar os assuntos relacionados aos programas que integram o sistema PDDE, como também mostrar os indicadores e aspectos do ensino e aprendizagem nas diferentes modalidades da Educação Básica oferecidas pela escola. O preenchimento do diagnóstico será obrigatório para que as escolas possam se candidatar aos programas que integram o sistema.

Outra alteração considerada significativa no diagnóstico é que parte das informações preenchidas será disponibilizada aos estados e municípios no momento de elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR, podendo ser as mesmas utilizadas no planejamento das ações da rede para o período de 2015-2018, o que busca facilitar a comunicação entre as secretarias estaduais e municipais de educação, escolas e o MEC.

Para o planejamento de 2015 os planos de ação da escola para os diferentes programas vinculados ao PDDE foram unificados, possibilitando desse modo um planejamento integrado dos diversos aspectos que constituem a realidade escolar e seu contexto, passando a ser chamado então de Plano Integrado, o qual abarca propostas de resolução dos entraves identificados no diagnóstico.

O Comitê de Análise e Aprovação do PDDE Interativo passa a partir do ano de 2015 a ter a nomenclatura de Comitê Gestor do PDDE Interativo. Uma recomendação importante dada às escolas é que as mesmas não hesitem em buscar o apoio do comitê, dado que este é composto por uma equipe de profissionais responsável pela assessoria da escola na construção de todo o processo, bem como na aprovação do Plano Integrado.

Em 2015 o Conselho Escolar ou parte dele deverá assumir as funções do Grupo de Trabalho – GT na construção do diagnóstico e do Plano Integrado, consistindo um meio de que a elaboração do plano seja efetivamente democrática e participativa. Até 2014 não se exigia o Conselho Escolar, sendo que esse grupo de trabalho era composto com a representatividade de todos os segmentos integrantes da comunidade escolar.

O PDDE Interativo pode ser considerado fruto das reformas educacionais ocorridas na década de 90 no Brasil, reformas estas que tinham a autonomia escolar como instrumento descentralizador, resultante em medidas na área de gestão, financiamento e avaliação. Tais reformas vêm sendo discutidas por educadores e representantes de diversos órgãos internacionais, os quais revelam a necessidade de

mudança na educação, motivando assim o governo brasileiro a adotar políticas públicas que almejam a melhoria da gestão das escolas do país.

Observa-se que o processo de descentralização do PDDE Interativo, como base da gestão educacional tem a intenção de repasse de recursos direto a escola, buscando uma proximidade do Estado frente às necessidades reais da instituição escolar, o qual delega dessa forma competências que até alguns anos atrás eram exclusivas do governo, e que agora na contemporaneidade a equipe escolar está ganhando espaço para a tomada de decisões.

Entende-se que a autonomia da escola no contexto do PDDE Interativo pode se organizar de forma a atender suas necessidades, mas o programa possui diretrizes de um sistema maior, tendo assim chances do espaço educacional não vivenciar a autonomia na sua totalidade.

É percebido que o PDDE Interativo vem se desenhando como um campo de interação entre MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, e instituições escolares. As informações prestadas pelas escolas almejam proporcionar aos órgãos educacionais superiores, informações significantes que poderão subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais cada vez mais centradas na realidade escolar.

3. O PDDE INTERATIVO E SUA OPERACIONALIZAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR

Nessa seção apresentam-se as informações coletadas nas vozes dos gestores das escolas, buscando por meio do questionário trazer a tona evidências e percepções em relação a como se dá na prática a operacionalização e execução do PDDE Interativo. Das cinco escolas pesquisadas quatro se localizam na zona rural e uma na zona urbana, as quais, aproximadamente há 04 a 05 anos já realizam o preenchimento do sistema PDDE Interativo.

Mediante as informações levantadas pode-se constatar que desde sua implantação, o sistema gerou grande expectativa entre os gestores entrevistados, isso se deve ao fato de que o desejo em melhorar a gestão da escola é uma preocupação constante de toda a equipe escolar, que ao mesmo tempo gera certa insatisfação quando a escola não é contemplada com recursos, pois os gestores evidenciam os problemas existentes na escola no anseio do repasse de recursos e consequentemente a melhoria da gestão escolar.

Quanto ao processo de preenchimento do sistema, os gestores foram unânimes em destacar que nem sempre conseguem reunir o grupo de trabalho por completo, ficando assim com o gestor, secretário escolar, pedagogo e professores a responsabilidade pelo preenchimento, contando ainda que duas escolas que se localizam na zona rural não possuem acesso a internet, exigindo o deslocamento até a Secretaria Municipal de Educação - SME para a operacionalização do sistema, impossibilitando a participação do grupo de trabalho nomeado para este fim, como se observa no relato de um dos gestores: "devido a escola não ter ainda acesso a internet, a pedagoga e eu fazemos o preenchimento na SME, dificultando assim que os demais funcionários participem ativamente" (Gestor 2).

Quando solicitados a expressarem sua opinião sobre o sistema do PDDE Interativo, dos cinco gestores três evidenciaram um parecer positivo e dois relataram pontos negativos, como se pode observar abaixo.

"É importante porque possibilita uma visão geral da escola e a partir do diagnóstico é possível planejar ações para solucionar os problemas existentes" (Gestor 1). O Gestor 2 destaca "é um sistema bastante interessante, pois através dele a escola identifica os principais problemas e, refletindo essa realidade os mesmos podem ser superados".

> É importante, pois através do mesmo o FNDE tem conhecimento da realidade da escola e conforme a dificuldade destina recursos para suprir as necessidades básicas e alguns melhoramentos no ambiente escolar, como prédio e materiais de consumo e permanente (Gestor 3).

Quanto aos pontos negativos, o Gestor 4 avalia que o sistema do PDDE Interativo é "bastante burocrático, deveria ser mais simplificado". Outra opinião negativa foi emitida pelo Gestor 5 que diz:

> Ele não corresponde com a realidade da escola em alguns aspectos. Nossa escola não possui maternal e as perguntas relativas a este segmento no diagnóstico final aparecem como dificuldades a serem melhorados no estabelecimento.

Mediante o exposto, percebe-se que o processo de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e as dificuldades enfrentadas pela escola por meio do diagnóstico são elementos importantes evidenciados

pelos gestores, considerados enquanto pontos fortes do sistema do PDDE Interativo. "Através do preenchimento do diagnóstico podemos perceber e refletir sobre a realidade da escola, auxiliando na elaboração do seu plano de ação e no diálogo entre os entes federados" (Gestor 2).

Quanto às fragilidades encontradas no sistema do PDDE Interativo os gestores evidenciaram a necessidade de cursos para o repasse de informações e suporte técnico, questões com respostas fechadas, visto que o sistema é baseado em perguntas e respostas que muitas vezes não condizem com a realidade da instituição escolar, mas precisam ser preenchidas para dar seguimento no diagnóstico.

A gestão financeira descentralizada na escola é uma questão muito discutida pelos gestores, visto que os mesmos evidenciam que é uma autonomia relativa, não no caso da escola receber percentuais designados a despesas de custeio e capital, mas pela participação da escola no processo de decisões de uma política que busca descentralizar a gestão financeira, visto que, o poder de decisão da escola é previamente parametrizado por uma instância central e a aplicação dos recursos chega à escola fragmentada em diferentes ações.

Observa-se pelas respostas dos gestores que a gestão financeira própria envolve uma atividade que abrange as dimensões política, administrativa e pedagógica, o que reafirma a importância de uma autonomia construída, que incorpore e fundamente as dimensões da identidade própria da escola.

Das cinco escolas, quatro foram beneficiadas com programas federais, sendo: duas da zona rural com o PDE Escola, 02 da zona rural com o programa Escola do Campo e a escola que se localiza na zona urbana até o momento não foi contemplada com programas que fazem parte do sistema do PDDE Interativo.

Uma questão que merece destaque se dá frente à exigência de que para a construção do diagnóstico e do Plano Integrado do PDDE Interativo exige-se o Conselho Escolar ou parte dele na função do grupo de trabalho, uma vez que, de acordo os gestores entrevistados, nenhuma das escolas até o ano de 2014 possuía Conselho Escolar, levando assim no ano de 2015 a mobilização e criação dos Conselhos Escolares nas respectivas instituições escolares, o que representa uma importante instância para a tomada de decisões no interior da escola.

Destarte, pelos depoimentos percebe-se que os gestores entrevistados consideram o sistema do PDDE Interativo como uma importante ferramenta de diálogo entre o MEC, estados e municípios, pois por meio dela as escolas tem a oportunidade de receber recursos financeiros, mesmo que insuficientes, mas que são de extrema importância para a aquisição de materiais de uso contínuo, permanente e para a manutenção das estruturas físicas das escolas e consequentemente um melhoramento na gestão escolar.

Em relação à operacionalização do sistema do PDDE Interativo, percebem-se diferentes dificuldades por parte dos gestores e da equipe escolar, quais sejam: dificuldades em relação ao mundo da informática, compreensão e interpretação de textos, o acesso à internet, mobilização do grupo de trabalho, pouco tempo disponibilizado para a discussão e preenchimento do sistema, em razão do número reduzido de funcionários das escolas, entre outros.

Em contrapartida, os gestores destacam que mesmo com as dificuldades existentes na operacionalização do sistema, o PDDE Interativo oportuniza momentos de reflexão e planejamento da escola de forma a contar com a participação de alguns membros do grupo de trabalho e com membros do comitê gestor do PDDE Interativo, com os quais as escolas estão sempre em contato no que se refere a orientações e dúvidas.

Os gestores destacam ainda que anterior à implantação do sistema do PDDE Interativo, não se produzia um diagnóstico e uma avaliação da realidade da escola como um todo. Conforme as necessidades pontuais iam surgindo, a escola buscava mecanismos para minimizá-las, as quais nem sempre eram exitosas. Portanto, com o sistema do PDDE Interativo, a escola passou a ter uma visão mais abrangente da realidade e a definir ações de aprimoramento da gestão e do seu processo de ensino e aprendizagem, anunciando assim aos entes federados sua realidade e suas necessidades, o que é possível assim a captação de recursos por meio dos programas que fazem parte do PDDE Interativo.

Observa-se por meio dos relatos dos gestores que as escolas empenham-se em conhecer a metodologia de planejamento, as quais procuram manter um diálogo frequente com o comitê gestor e com a comunidade escolar, tendo o plano geral como instrumento de identificação e discussão das fragilidades da escola na busca coletiva de soluções.

Mediante ao exposto, acredita-se que o PDDE Interativo vem cumprindo com seu objetivo principal que é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade, isto é, avaliar a realidade da

escola em suas diferentes dimensões e definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que o PDDE Interativo não é uma política educacional que visa diminuir ou erradicar um determinado problema enfrentado pela escola, mas sim uma metodologia inovadora, a qual busca conduzir as escolas para uma nova maneira de olhar a realidade escolar, com a preocupação em fazer com que as escolas reflitam sobre seus problemas para que posteriormente tenham condições de realizar um plano geral de gestão escolar coerente com tal realidade.

Acredita-se que o PDDE Interativo proporciona o autoconhecimento da instituição escolar, indo além de sua assistência financeira, pois leva a escola a descobrir quais são suas particularidades, seus pontos fortes e fragilidades, os entraves que enfrentam, quais podem ser resolvidos e quais demandam de um esforço maior para alterar tal realidade. Essas questões levam a uma mudança de gestão das escolas, no qual o plano de gestão é concebido mediante a situação atual da escola, tendo então uma base verdadeira para se apoiar.

Também merece ênfase a importância que o repasse dos programas que fazem parte do PDDE Interativo tem nas escolas, os quais representam relevantes aportes no orçamento escolar, da mesma maneira, a autonomia da escola, mesmo sendo considerada relativa, é considerada uma importante inclinação no sentido da desejada autonomia de gestão financeira para as instituições públicas.

Entende-se dessa maneira que o PDDE Interativo é resultante de um processo histórico contemporâneo e sua dinâmica repercute na qualidade do ensino e gestão escolar. A focalização do financiamento tem seus contornos definidos a partir das reformas dos anos 90, que reforça e intensifica essa focalização nas prioridades imediatas que reclamam de ações voltadas a assistência financeira.

Nota-se que o discurso de natureza participativa, democrática, autônoma e descentralizadora desta política investigada, tem sido decisiva para a sua credibilidade perante a comunidade em geral, e, sobretudo, às instituições escolares que vêem nas políticas educacionais uma estratégia de participação na gestão dos recursos públicos do âmbito educacional e no atendimento das demandas do setor escolar.

Por fim, pode-se afirmar que o PDDE Interativo apresenta perspectivas positivas, que quando apropriada pelos gestores podem aprofundar os níveis de participação no interior das instituições escolares, com vistas a democratização dos processos de gestão escolar, pois acredita-se que o PDDE Interativo somente alcançará seus desígnios na sua íntegra se ocorrer a participação de toda comunidade escolar no que se refere o bom planejamento e o efetivo acompanhamento do comitê gestor, e assim, possam em conjunto elaborar ações para alcançar seus objetivos e aprimorar a qualidade do ensino e aprendizagem, melhorando seus resultados educacionais.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

[2] BRASIL. Ministério da Educação**.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

[3] BRASIL. Ministério da Educação. Manual do PDDE Interativo 2014: PDDE Interativo planejar melhor, realizar mais. Coordenação Geral de Gestão Escolar / DAGE/SEB. 2014.

[4] BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Escola. Ministério da Educação – MEC. Disponível em http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola s/d. Acesso em 30 de janeiro de 2016.

[5] BRASIL. Orientações do PDDE Interativo 2015. Ministério da Educação – MEC. Disponível em http://pddeinterativo.mec.gov.br/ Acesso em 02 de março de 2016.

[6] FONSECA, Marília et. al (Org.). Escolas gerenciadas: Planos de Desenvolvimento e Projetos Político-Pedagógicos em debates. Goiânia: UCG, 2004.

[7] LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Editora Positivo. Curitiba. 2009.

[8] PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Crítica da estrutura da escola. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

Capítulo 9

Os desafios da Gestão Escolar a partir da Reforma do Ensino Médio: Organização, planejamento e infraestrutura

Marcela Nunes Tavares
Rafaela Wanzeler Pereira
Fred Junior Costa Alfaia

Resumo: O presente artigo traz o resultado final da pesquisa intitulada: "Os desafios da gestão escolar a partir da reforma do ensino médio: organização, planejamento e infraestrutura", vinculada ao projeto "A Reforma do Ensino Médio e o Sistema Estadual de Educação: um estudo a respeito dos desafios da gestão educacional da 2ª URE e das escolas públicas de ensino médio da cidade de Cametá/PA", tem como finalidade conhecer os desafios da gestão das Escolas Estaduais de Ensino Médio: Júlia Passarinho e Abraão Simão Jatene, localizadas na cidade de Cametá, estado do Pará, para implementar as diretrizes da reforma do ensino médio constante na lei nº 13.415/2017. A metodologia estriba-se na abordagem qualitativa, análise documental e entrevista semiestruturada, visando estudar as especificidades de organização, planejamento e infraestrutura das escolas em questão. Neste sentido, busca responder o seguinte questionamento: quais os desafios da gestão escolar a partir das exigências legais da atual reforma do ensino médio?

Palavras-chave: Ensino Médio, Gestão Escolar, Reforma.

1. INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, o ensino médio do estado do Pará vem sofrendo sucessivas derrotas quando se trata da qualidade educacional, contenção das evasões, infraestrutura adequada às necessidades pedagógicas e de aprendizagem, universalização da oferta de vagas, aprovações e reprovações, qualificação dos professores, dentre muitos outros problemas que somados justificam a penúltima posição do estado (3,1) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2017, ficando na frente somente do estado da Bahia (3,0).

A lei nº 13.415/2017[16] pretendia amenizar a situação do ensino médio, partindo de uma reestruturação da organização curricular, concepção escolar baseada na escola de tempo integral e além de promover múltiplas escolhas aos alunos em termos das áreas de estudo. Todavia, sabe-se que a concepção de uma lei nem sempre está presente na sua execução, uma vez que se confronta com múltiplos cenários, indo desde a diversidade regional brasileira até aos interesses políticos locais. Mesmo que as leis ultrapassem esse cenário macro, não estarão livres de novos confrontos, os quais sempre estarão imersos no cotidiano dos múltiplos contextos das instituições públicas ou privadas brasileiras.

Com base no que foi exposto, a pesquisa intitulada: "Os desafios da gestão escolar a partir da reforma do ensino médio: organização, planejamento e infraestrutura" - vinculada ao projeto "A Reforma do Ensino Médio e o Sistema Estadual de Educação: um estudo a respeito dos desafios da gestão educacional da 2ª URE e das escolas públicas de ensino médio da cidade de Cametá/PA"[17] - tem como finalidade conhecer os desafios da gestão das Escolas Estaduais de Ensino Médio: Júlia Passarinho e Abraão Simão Jatene, localizadas na cidade de Cametá, estado do Pará, com a utilização das diretrizes da reforma do ensino médio, constante na lei nº 13.415/2017. Com isso, busca-se responder a seguinte questão: quais os desafios da gestão escolar a partir das exigências legais da atual reforma do ensino médio?

Este trabalho está estruturado em seções: a primeira seção versa sobre a metodologia de pesquisa baseada no materialismo histórico-dialético; a segunda apresenta o desenvolvimento de uma breve análise da lei nº 13.415/2017, indicando as mudanças implementadas nas escolas; a terceira diz respeito aos resultados e discussão, evidenciando a análise dos dados coletados a partir da pesquisa de campo realizada nas escolas estaduais: Júlia Passarinho e Abraão Simão Jatene, além das entrevistas com os membros da coordenação escolar (Diretor e Vice, Professor e Coordenador Pedagógico), relatando as devidas alterações que a escola terá que realizar; por fim, a última seção exibe as considerações finais da pesquisa.

2. METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, que visava estudar as seguintes especificidades: organização, planejamento e infraestrutura das escolas a partir da aplicação da lei nº 13.415/2017 – da reforma do ensino médio. Para Minayo (2015), 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.

Para Gil (2008), o estudo de campo pauta-se na observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevista com informantes para captar as explicações e informações e interpretações que ocorrem naquela realidade. Esse modo de pesquisa foi realizado nas escolas estaduais: Júlia Passarinho e Abraão Simão Jatene, nas quais foram entrevistados coordenadores, diretores, vice-diretores e professores. A entrevista semiestruturada foi elaborada a partir das três dimensões específicas da pesquisa: fundamentos, concepções e contradições da reforma nas escolas. A análise documental teve como foco as leis nº 13.415/2017 e nº 9.394/1996 no sentido de conhecer seus fundamentos, organização e concepção de ensino médio a ser empregadas pelas escolas.

[16] A lei nº 13.415/2017 tornou obrigatórias nos três anos de ensino médio as matérias de matemática, ling. portuguesa e inglês, fazendo com que o currículo fique dividido em duas partes, um que será aplicada a todos os estudantes e outra voltada aos itinerários formativos.

[17] Pesquisa financiada pela Universidade Federal do Pará, a partir do Programa Interno de bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – 2018/2019.

> Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informações. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LUDKE;ANDRÉ, 2011, p.39).

A análise dos dados baseou-se no enfoque dialético, uma vez que permitiu aprofundamento analítico dos fenômenos à sua essência.

Segundo Frigotto (2001), o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento, como no plano histórico e social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar.

Dessa forma, o fenômeno estudado pode ser considerado como aparência e possui interconexões com as determinações (essência). Em matéria de política pública, não há como não conceber as determinações ou interesses políticos, econômicos e ideológicos contidos nas leis e em seu conteúdo.

3. DESENVOLVIMENTO

A lei nº 13.415/2017, que aborda a reforma do ensino médio, foi criada a partir da Medida Provisória (MP) 746/2016. Essa MP ocorreu com a aprovação no congresso em 22 de setembro de 2017, sendo uma das primeiras atitudes em relação à educação no governo de Michel Temer. Sendo assim, após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, essa MP alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional nº 9.394/96 e fez com que não houvesse um debate sobre os impactos que essa lei iria trazer para o direito à educação dos alunos de ensino médio.

Vale ressaltar que nos últimos anos, o ensino médio brasileiro vem sofrendo com profundos problemas no seu desempenho, como: falta de qualidade, condições desiguais de oferta e baixos índices nas avaliações externas, acarretando a necessidade de pensar uma reforma para a última etapa da educação básica.

Moura (2008) destaca que para além desses problemas, outros, há muito tempo acompanham o ensino médio brasileiro, como: as deficiências de financiamento precário, tanto por parte do governo federal quanto dos governos estaduais que destinam parcelas mínimas de seus orçamentos para o financiamento do ensino médio, e a ausência de sentido para os currículos praticados nas diversas redes.

> As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011, p.754).

A MP 746/2016, posteriormente, lei nº 13.415/2017, ficou cohecida como MP imposta e autoritária, que não leva em consideração os membros da educação e seus integrantes, negando-os o diálogo e seus direitos de expressão, além da análise de benefícios e malefícios para a educação brasileira. Contudo, a construção democrática dessa reforma poderia favorecer o encontro do melhor formato da reforma do ensino médio, buscando os resultados esperados em cidadania, trabalho e qualidade de vida dos estudantes.

Com isso, a conquista de uma educação pública gratuita e de qualidade é avanço no campo da cidadania, mas que ainda precisa fomentar na qualidade de oferta desta política, politica essa que se encontra precária, em que os ambientes escolares vivenciam desgastes tanto em sua infraestrutura quanto na qualidade do serviço ofertado.

A lei nº 13.415/17 reformula o currículo escolar do ensino médio e a forma de oferta do ensino médio (aumento da carga horária e escola em tempo integral), porém não atinge os problemas de infraestrutura e qualificação do trabalho pedagógico nestas unidades escolares.

Essa lei modifica a LDB com relação ao currículo escolar, possibilitando ao discente a "escolha" de sua área de preferência. Determina um currículo itinerante, estruturado em quatro áreas do conhecimento: 1) Linguagem e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; e 4) Ciências humanas e sociais aplicadas, sendo que além desses itinerantes há a obrigatoriedade das disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, em que a língua estrangeira obrigatória é a língua Inglesa, e as outras áreas de conhecimento ficarão a cargo da secretaria de cada estado e das escolas para decidirem.

Além do mais, contará com aumento da carga horária, garantindo que o aluno fique 07 horas por dia na escola, nos 200 dias letivos, totalizando 1.400 horas anuais, que ainda não está sendo cobradas devido às escolas terem um tempo de 05 anos para se adequarem a esse novo modelo curricular. Isso faz com que as escolas "corram" contra o tempo para se adaptarem a esse novo ensino médio. Entretanto, será que as escolas públicas de ensino médio estão em condições favoráveis e possuem infraestrutura para receber esses alunos durante nesse novo formato?

Além disso, haverá alteração na formação dos professores, pois traz a possibilidade de redução de postos de trabalho na rede publica e privada, como também o número de vagas para concursos da rede públicas, levando em conta que algumas disciplinas não serão obrigatórias e outras poderão ser ministradas por outros profissionais não docentes (notório saber). Nesse sentido, os impactos dessa nova reforma causam sérios danos à carreira dos profissionais da educação, pois terão seus direitos reduzidos nos cursos de formação de professores, licenciaturas, carreira e atuação superior, quadros do magistério público e privado, além de legislar sobre as formas de acesso ao ensino superior.

A reforma do ensino médio cabe aos sistemas e unidades escolares. A organização e adaptação da escola à lei 13.415/2017 exige uma mudança em que distrito federal, estados e municípios terão que ajustar suas escolas e sistemas, mesmo não tendo recursos suficientes para melhorar a infraestrutura (escolas de tempo integral) e capacitação de pessoal (formação continuada). Entende-se que a reforma do ensino médio parece mais uma justificativa do governo aos baixos resultados do desempenho escolar, do que uma resposta eficiente aos problemas presentes do ensino médio no Brasil.

A emenda constitucional nº 95, que estabeleceu o teto de gastos públicos durante vinte exercícios financeiros, provocará contenções em investimentos na construção de escolas em tempo integral, vislumbrada na lei da reforma. Isso demonstra claramente que se o alcance da qualidade do ensino médio depende de recursos, a reforma não trará resultados satisfatórios, a não ser que seja nas questões estéticas da oferta e do currículo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

▪ A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS

A organização escolar é o meio pelo qual as instituições de ensino definem: suas concepções formativas, de sociedade e pedagógicas; suas formas de trabalho, traçam suas diretrizes; executam e avaliam seus plano e projetos.

> A organização escolar deve levar em consideração princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA ;TOSCHI, 2009, p. 316).

A escola, na perspectiva democrática, tem autonomia para definir sua organização escolar e todas as atividades a serem executadas, mas a reforma do ensino médio, no contexto da relação da unidade escolar e o sistema estadual de educação, demonstra certa centralidade na definição dos novos rumos a serem tomados pelas unidades.

A pesquisa revelou que as escolas aguardam o posicionamento da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) de como irá proceder à reforma no âmbito local.

> *Foi apresentada a devida lei pela secretaria de educação com a ajuda de especialista que vieram com o intuito de informar. Onde foi colocado e apresentado as formas que ela está formada e as modificações que a escola terá que realizar. Com isso, acabamos sendo informados e estamos aguardando para aderirmos.* (Diretor - Júlia Passarinho).

> *Depois de a escola ser informada pela secretaria de educação que a escola seria contemplada com a Lei 13.415/17, deu-se primeiro de início a reunião com a coordenação, para programar uma reunião maior com todos os funcionários da escola para informar sobre este novo desafio que a escola terá, falando a respeito do assunto e vendo as disponibilidades que a escola já tem para fazer o processo de implantação*. (Coordenador Pedagógico - Abraão Simão Jatene).

Percebe-se que a reforma do ensino médio no estado do Pará perpassa por uma organização mais centralizada em que a Secretaria de estado de educação coordena, desde a fase de informação, até a fase de implementação, perpassando pela fase de escolha dos itinerários formativos, regiões e escolas que se tornarão de tempo integral. Às escolas cabe aderir as determinações da lei e do planejamento da secretaria. Neste sentido a "autonomia" das unidades escolares ficam subordinadas ao planejamento dos sistemas.

A autonomia escolar numa perspectiva democrática levaria em consideração as condições necessárias para a implantação da reforma, o itinerário formativo que melhor atende-se o público alvo, verificando as modificações quanti e qualitativas a serem realizadas pela instituição de acordo com seu projeto pedagógico.

> *Como estamos nos encontrando, em três realidades diferentes (turmas e direção estão em espaços diferentes devido a reforma da escola), devido a construção na estrutura da escola, ainda não podemos dizer que vai ser implantada, mas como está no plano de entrega, vai poder enquadrar essas mudanças. Dessa forma vai ser desafiador para a coordenação escolar porque muitos funcionários ainda não possuírem um conhecimento aprofundado e ainda não tivemos a oportunidade de repassar as informações para os demais da administração por causa do espaço que ainda não possuímos. Com isso, ainda não definimos o itinerário formativo que a escola vai ter que aderir.* (Diretor – Júlia Passarinho).

Nessa assertiva fica evidente o desconhecimento sobre a lei da reforma do ensino médio e também a quem é atribuído a responsabilidade de escolha dos itinerários formativos. De certa forma inviabiliza uma luta pela retomada da autonomia das unidades escolares e um planejamento de reforma horizontalizado, articulado as necessidades pedagógicas locais.

> *A escola já apresentava uma condição tanto na parte estrutural e financeira estável, onde vai poder contribuir para a implantação dessas mudanças e fazer os ajustes necessários para essas modificações no ambiente escolar, contribuindo para o avanço da aplicação da lei na escola. Com isso, o conhecimento dos funcionários já apresentava uma visão positiva, onde muitos tinham conhecimento a respeito do assunto contribuindo para o avanço da reunião. A escolha do itinerário formativo, se deu pela aplicação de uma "prova" realizada com os alunos que poderão selecionar esse itinerário ficando com a escolha de ciências da natureza e suas tecnologias e linguagem*. (Vice-Diretora – Abraão Simão Jatene).

Na escola acima, o processo de escolha dos itinerários formativos foi protagonizado pelos gestores, envolvendo os alunos nesta escolha. A gestão cria a possibilidade do diálogo com o sistema, partindo do princípio da autonomia institucional e da participação das demandas dos alunos. Enquanto que na outra escola persiste a concepção de um planejamento aos moldes burocráticos, no qual as decisões locais são determinadas pela hierarquia administrativa, impossibilitando o diálogo e a análise de fatores que podem corroborar com a melhor estratégia de implementação da reforma nas unidades escolares de Cametá.

▪ PLANEJAMENTO ESCOLAR

Para Vasconcellos (1995, p.53), "O planejamento do sistema de educação é o de maior abrangência (entre os níveis do planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal". O processo de planejamento educacional contém as aspirações, diretrizes, metas e concepções que a escola ou sistema vai realizar no decorrer dos anos ou semestres.

O projeto pedagógico para Libâneo, (2001, p. 225): "[...] É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos", bem como com o planejamento do sistema ou rede educacional.

Neste sentido, indagou-se sobre o planejamento das atividades e seu caráter participativo junto à comunidade local.

> *A escola está encontrando dificuldades de poder incluir toda a comunidade local, devido estamos sem espaço, onde a participação no planejamento ainda não foi realizada fazendo com que não se tenham uma participação democrática no planejamento e sem a participação de todos os integrantes da escola*. (Diretor – Júlia Passarinho).

Nesse caso, a direção está com dificuldades em reunir a comunidade escolar para decidir, devido o prédio da escola se encontrar reforma e as turmas estão alocadas em vários prédios alugados pelo governo do estado. Entretanto, isso não serve de impedimento para que a direção faça uma reunião em outro espaço, a fim de discutir a formatação da reforma do ensino médio.

> *A construção do planejamento escolar foi de forma participativa, onde pôde envolver todos os integrantes que estão incluídos na escola, tanto comunidade local como os alunos, fazendo esse planejamento de forma participativa. No qual, houve a reunião onde se pôde contar com a presença de boa parte desses indivíduos, sendo informados sobre essa nova lei e que a escola tinha sido contemplada*. (Vice-Diretora – Abraão Simão Jatene).

Nessa afirmativa, a reunião embora pareça democrática, seu sentido não tem caráter decisório, mas apenas informativo, impositivo. Não são explorados os pontos positivos e negativos da reforma. A comunidade escolar acaba aceitando as medidas sem ter uma posição crítica sobre o projeto. A reunião nesse sentido não passa de mais um rito sem efeito democrático.

▪ CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR E SUA INFRAESTRUTURA

O Projeto Político-Pedagógico escolar é um documento que demarca a identidade da instituição, deve partir de análises atuais que configurarão o seu marco situacional, para que a comunidade escolar possa decidir seu futuro a partir de um marco doutrinal possível de ser realizado.

> *O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1995, p. 12).*

O projeto político pedagógico, segundo a autora, deve assumir um caráter prático, demarcando as formas de vivências escolares. Ele produz uma direção que a comunidade escolar quer seguir e, portanto, deve ser respeitado e assumido como desejo coletivo e não como procedimento burocrático, servindo apenas como adereço pedagógico.

Uma das questões importante é buscar conhecer as estratégias de atualização ou construção do projeto pedagógico das escolas a partir da reforma.

> *Pôr a escola se encontrar em condições desfavorável em sua estrutura e de organizar uma coordenação completa, o projeto político pedagógico da escola está parado nos últimos nesses, não estamos aderindo a ele por conta da nossa realidade em que estamos vivendo, onde ajuste, participação e implementação não estão sendo realizada*. (Diretor – Júlia Passarinho).

A proposta pedagógica vivida pela comunidade escolar, independentemente da realização das aulas ou práticas pedagógicas fora das estruturas próprias da instituição, ainda continuam sendo vividas, uma vez que a vivência consiste em primeira instância nas práticas sociais e escolares, na concepção de aprendizagem, na concepção de sociedade, na concepção de homem que se quer formar, na concepção metodológica e avaliativa e no comprometimento coletivo com a programação do projeto. Aulas em outros espaços não consistem em ausência de projeto pedagógico.

> *O projeto político pedagógico da escola está sendo formado com a inclusão da lei e verificando as mudanças que ela vem pregar no currículo escolar, fazendo com ele possa abordar, também a reforma do ensino médio*. (Vice-Diretora – Abraão Simão Jatene).

A informante aparenta conhecer a necessidade de ajuste do Projeto Pedagógico às características da reforma do ensino médio, mas é necessário perceber que ele se constitui um elemento fundamental da participação e autonomia escolar. A reconfiguração, a partir de uma política pública nacional, permite refletir sobre o caráter centralizador e impositivo de políticas verticalizadas. Mesmo que a escola tenha como princípio a participação e autonomia, eles ainda são relativos e não absolutos nas questões da política dos sistemas.

Nas entrevistas, buscou-se saber se as infraestruturas das escolas estavam adequadas a nova reforma do ensino médio.

> *A escola está passando por reforma em sua parte estrutural e, como consta no plano de entrega, com um número maior de salas e um ambiente maior. Com certeza, terá uma infraestrutura boa para agrupar todos os alunos, mas isso será realizado só a partir da entrega, pois onde nos encontrávamos, não possuímos o espaço necessário para essas mudanças.* (Diretor – Júlia Passarinho).

> *A parte estrutural da escola está em condições boas para fazer as modificações necessárias para a implantação da lei, sendo que apresenta sim locais que merecem reparos, mais isso já está sobre observação e vamos tomar providências rápida, para fazer essas modificações favorável para os alunos*. (Vice-Diretora – Abraão Simão Jatene).

Ambos os informantes sentem a necessidade de adaptação do espaço para se adequar à reforma, devido à perspectiva da escola integral. Embora não coloquem em questão os recursos necessários para ampliar as salas de aula e atender os alunos de outros turnos, que serão desativados caso a escola se torne em tempo integral.

Outra questão indagada nas entrevistas refere-se à concepção da reforma do ensino médio e da formação do cidadão para a sociedade.

> *Podemos observar que não foi uma lei feita para a sociedade pobre, ela foi formada com a intensão de poder ter uma classe trabalhadora tecnicista. Como a maioria dos nossos alunos da escola é de rede rural e interior, isso pode ser visto para eles como uma chance de "mudar de vida", para poder ir trabalhar, para poder ter um curso técnico e acabar não dando continuidade aos estudos; e muitas das vezes, não fazendo o Enem, que é uma chance de os alunos de escola pública ingressarem em uma universidade, então dessa forma ela não foi benéfica para os estudantes, mas sim uma tentativa de o governo sempre manipular a classe mais pobres. Dessa forma, a concepção de cidadão é que possamos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde se possa ter oportunidade para todos.* (Professor – Júlia Passarinho).

> *Como a escola já tem uma estrutura mais ou menos, para a implantação dessa lei, encontra dificuldade; imagine outras escolas que estão pelo Brasil em condições de desmoralização de seu ensino. Sendo dessa forma, essa lei não veio trazer benefícios para os estudantes, mas sim só para uma parte da sociedade, não levando em conta várias dificuldades que a escola pública se encontra no seu cotidiano. Desse modo, a concepção de formação de cidadão é de poder contribuir com a formação de indivíduos que venham fazer o bem para a sociedade, fazendo seres que possam interagir para a formação de uma sociedade saudável, para o convívio de todos.* (Coordenador Pedagógico – Abraão Simão Jatene).

Existe uma percepção de dualidade educacional, em que conecta o sentido da reforma do ensino médio à perspectiva de classe. Desse modo, entende-se que a reforma do ensino médio não atingirá todos, nem irá provocar mudanças universais em todos os ensinos médios do Brasil, seja nas escolas públicas ou privadas. Ou seja, não irá haver uma reforma única, uma escola única para todas as classes sociais, mas uma desigualdade no ensino. Embora a concepção de cidadania dos informantes se situe no patamar democrático de igualdade, a perspectiva da reforma para eles não combina com a perspectiva de cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do ensino médio como política educacional assume em cada contexto desafios referentes ao entendimento pela comunidade escolar de seus fundamentos ideológicos, concepções de educação e cidadania e, contradições em relação ao direito pleno de aprendizagem.

As escolas pesquisadas ainda não implementaram as mudanças previstas na lei nº 13.415/2017, porém demonstraram pré-disposição para isso. Embora nesta pré-disposição ainda careça de entendimento profundo sobre a proposta.

A implementação, ao que parece, está sendo coordenada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará em caráter informativo, deixando pouco espaço para os debates e proposição das unidades em relação aos pontos da reforma e, principalmente, à questão das escolhas do itinerário formativo. Isso, de certa forma, é indicativo de redução da autonomia das unidades em relação a estas reformas.

Outra questão presente é o caráter centralizador da reforma, vislumbrando mudanças sem o diagnóstico das unidades escolares e dos sistemas. A política está sendo concebida pelos gestores das escolas como fundamental para melhorar a qualidade da educação, permitindo assim maior consenso.

A concepção de educação democrática, em que a participação traz para comunidade escolar o poder de decisão e a escola tem autonomia de formular sua política pedagógica e a parte diversificada do seu currículo, encontra-se camuflada pela concepção de gestão gerencial, fundamentada em metas baseadas em competências e habilidades, eficiência e eficácia e na avaliação como instrumento de verificação da qualidade.

A reforma do ensino médio para alguns informantes denota a escola dualista de classe e não combina com a perspectiva de cidadania baseada na igualdade de oportunidades e pode assim gerar desigualdade em relação aos níveis de aprendizagem em todo o Brasil.

Portanto, a reforma do ensino médio impõe um dos maiores desafios à gestão escolar: realinhar a implementação da reforma com o projeto de educação democrática, em que a participação da comunidade signifique poder de decisão e conhecimento sobre a proposta. Neste sentido, a autonomia da escola deve possibilitar estratégias mais autônomas em relação às escolhas pré-determinadas na lei da reforma. E que o ensino médio avance, não com a retirada de uma proposta de educação integral, e sim com a perspectiva de uma educação plural, diversificada na forma e conteúdo, e cada vez mais democrática.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Emenda constitucional nº 95. Promulgada dia 15 de dezembro de 2016.

[2] _____. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Lei 13.415 de 16 fevereiro de 2017.

[3] ____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

[4] ____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

[5] FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional in Ivani Fazenda (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6ed. São Paulo: Cortez, 2001.

[6] GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

[7] KRAWCZYK, N. O Ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6)

[8] LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação).

[9] LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia. Alternativa, 2004.

[10] LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

[11] MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Cruz. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2015.

Capítulo 10

Jovens e adultos trabalhadores egressos da EJA no Ensino Superior

Semar Ferreira Leite
José Humberto Silva

Resumo: Este estudo tem como objetivo compreender as trajetórias de formação dos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino superior privado de Salvador. O aspecto metodológico utilizado foi uma revisão de literatura de artigos, dissertações e teses já publicados na base de dados de repositório da CAPES e Scielo a partir dos descritores EJA e ensino superior; ensino superior; educação de jovens e adultos, de modo a compreender os dados já existentes dentro da temática proposta para estudo. A princípio foram encontradas cerca de 14.604 produções cientificas. Ao utilizar como filtro área de concentração educação, o resultado obtido foi 363 trabalhos que continham ligação com a temática. Após leitura dos títulos e resumos foram encontrados sete trabalhos e destes apenas cinco atenderam a proposta deste estudo. Entres os autores referenciados destacam-se Jazine (2015), Nascimento (2016), Pereira (2018), Santos (2016) e Silva (2018). A discussão e resultados oriundos da análise dos trabalhos encontrados (artigos, dissertações e tese) estão organizados além da Introdução e Considerações Finais em três seções a saber: (I) Egressos da EJA e ensino superior (II) Quem são os estudantes trabalhadores egessos da EJA no ensino superior? (III) Expectativas: o que esperam os egressos da EJA após conclusão do ensino superior? Frente a este cenário pouco pesquisado até o momento, espera-se que o presente estudo possa contribuir para a ampliação das discussões acerca dos adultos egressos da EJA no ensino superior.

Palavras chave: Ensino superior; Egresso da EJA e ensino superior; Trajetórias

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo trata das trajetórias dos egressos da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Ensino Superior, e emergiu a partir das experiências e questionamentos ao longo da formação de pesquisadora.

O tema proposto, ainda com poucas produções se comparada a outros temas, torna-se relevante na medida que trará discussões acerca das trajetórias dos sujeitos egressos da EJA no contexto do Ensino Superior.

A Educação de Jovens e Adultos está presente há bastante tempo nas discussões sobre os problemas que afetam o Brasil. O público que dela faz uso são jovens e adultos trabalhadores que por diversos motivos foram tolhidos de frequentar a escola em "tempo normal".

Em algum momento quando sentem necessidade de ingresso e/ou retorno à sala de aula, buscam por espaços escolares que possam suprir suas necessidades. Entende-se por espaços escolares como o local de construção que desenvolve no sujeito a socialização necessária para o convívio social além de proporcionar a aprendizagem, no caso dos estudantes trabalhadores os espaços escolares a eles destinados estão no ensino noturno, campo fértil da EJA.

Como é o ensino noturno no Brasil? Para Basegio e Medeiros (2013, p. 20), "o Ensino noturno possui caráter excludente, uma vez que que não está voltado para a realidade desse trabalhador estudante, que encara as aulas noturnas como uma segunda ou terceira jornada de trabalho".

As dificuldades enfrentadas não acabam por ai, pois a realidade do Ensino noturno é bem diferente do Ensino diurno. Para Basegio e Medeiros (2013, p. 20), estas dificuldades vão desde a homogeneização dos conteudos à má funcionalidade dos espaços aonde ocorre este ensino.

Embasado nestas considerações é importante pensar a EJA para além da Educação Básica, é necessário pensar nestes jovens e adultos como ingressantes no Ensino Superior, direito adquirido ao concluirem o Ensino Médio, conforme art. 36, § 13 da Lei de Diretrizes e Base – LDB 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Falar do jovem e adulto egresso da EJA, na condição de estudante do Ensino Superior é falar do mesmo sujeito da Educação Básica, um sujeito invizibilizado, pertecente às camadas populares que luta para fugir do estigma de estudante fraco e despreparado.

Para Santos (2016), estes sujeitos não são fracos e/ou despreparados, são pessoas que perseveram na busca da realização das aspirações que o ingresso no ensino superior pode proporcionar e enfrentam os obstáculos impostos pela vida que vivem. É o mesmo estudante que encara as aulas noturnas como a segunda ou terceira jornada de trabalho e que continuam buscando "melhorar de vida" e enxergam no Ensino Superior esta oportunidade.

A inserção de pessoas pertencentes às camadas populares na educação superior no Brasil deu-se a partir das últimas decadas com a ampliação de vagas nesta modalidade.

Segundo Gomes e Moraes (2012 apud SANTOS, 2016, p. 3) em 1991 a taxa de sujeitos adultos matriculados no Ensino Superior foi de 4,3% da população, em 2015[18] este percentual já apontava para 17,6%.

Para Pereira (2018), as lacunas deixadas pelas instituições de Ensino Superior Público, beneficiaram o franco crescimento das instituições de Ensino Superior Privado, aumentando como visto acima, o percentual de ingresso de adultos nesta modalidade de ensino. Este fenomeno de expansão, vivenciado principalmente a partir da decada de 1990[19], abriu novas possibilidades para adultos ingressarem no Ensino Superior.

Os sujeitos da EJA ingressantes nas universidades são sujeitos heterógenos que apresentam expectativas, sonhos e desejos. Para muitos a conclusão do Ensino Superior será uma trajetória munida de desafios. Estes desafios iniciam-se a partir do ingresso no Ensino Superior e requer destes sujeitos egressos da EJA conforme Zago apud Pereira (2018), um esforço excessivo para vencer obstáculos e permanecer até a conclusão do Ensino Superior.

Ao analisar o ingresso dos egressos da EJA nas instuições de ensino superior privado é necessário voltar o olhar para além do acesso, faz-se necessária a discussão: como se dão as trajetórias dos estudantes egresso da EJA no ensino superior, quais desafios, dificuldades e experiencias são vivenciadas e como são articuladas a permanência destes egressos na instituição?

Para consolidar a investigação sobre as trajetorias dos egressos da EJA no Ensino Superior Privado e procurar respostas para o problema acima posto, elege-se como objetivo geral compreender as trajetórias de formação dos

[18] A presente revisão de literatura utilizou dados de Dissertações e Artigos já publicados.

[19] No período 1997-2002, houve aumento de 109% no número de instituições de ensino superior (IES) privadas, elevando-se de 689 para 1442 instituições de ensino. (Corbucci, 2014)

egressos da EJA no Ensino Superior Privado. Diante deste contexto traça-se como obejtivos especificos: (I) identificar as dificuldades encontradas pelos egressos da EJA no Ensino Superior; (II) caracterizar os sujeitos egressos da EJA; (III) Descrever as expectativas destes egressos após conclusão do Ensino Superior.

Este estudo trata-se de uma revisão de literatura de abordagem qualitativa e exploratória. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica e exploratoria é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, tendo como obejtivo reunir informações e dados que servirão de base para construção proporcionando maior familiaridade com o problema, delimitação e definição do mesmo, além de orientar e fixar os objetivos.

Assim a investigação do presente estudo se deu em três momentos: 1º momento: busca nas bases de dados eletrônicas de reposotórios da CAPES por meio do uso de descritores contendo os termos eja, eja e ensino superior, egresso da eja e ensino superior. Identificou-se inicialmente 14.604 trabalhos, refinando a busca utilizando-se o filtro área de concentração educação, o resultado foi reduzido a 363 produções cientificas. 2º momento: a partir da leitura dos titulos e resumos, foram selecionadas as produções que abordassem a temática do estudo e que pudessem trazer dados e achados relevantes e atuais para compor esta revisão, das 363 produções apenas 7 apresentaram temas correlacionados com a temática do estudo. 3º momento: Este momento foi o mais melindroso e determinante para a presente revisão de literatura, melindroso devido ao fato de constatar-se que dois dos artigos selecionados apesar de terem em seu descritor EJA e ensino superior o contéudo não possuia aderência com o tema e determinante porque a cada artigo lido tendo aderência ou não, a certeza da necessidade de publicação, diálogos e estudos sobre o objeto deste artigo é real.

A discussão e resultados oriundos da análise dos trabalhos, estão organizadas nas seções (I) Egressos da EJA e Ensino Superior: apresenta as dificuldades enfrentadas pelos egressos na universidade, (II) Quem são os estudantes trabalhadores egessos da EJA no Ensino Superior? descreve o perfil destes egressos e por fim (III) Expectativas: o que esperam os egressos da EJA após conclusão da graduação? expõe a expectativa que o egresso tem em relação a conclusão do ensino superior.

O conjunto de artigos que correspondem a categoria egressos da EJA e Ensino Superior representam 1,38% do total de artigos selecionados. Evidenciando a relevância do tema e a necessidade de pesquisa continua sobre o mesmo.

Quadro 01 – Distribuição das 5 produções agrupadas por ano e tipo de escrita cientifica

Titulo	Autor (ano)	Tipo de Produção
Motivações e expectativas de estudantes adultos que ingressaram na Universidade Federal da Paraiba	Shirleide Karla de Oliveira Silva (2018)	Dissertação
Perfil e trajetórias históricas dos estudantes advindos da EJA no curso de pedagogia na UFPB	Edineide Jezine Camilla Regina Pinto Barbosa da Trindade Janaína Gomes Fernandes (2015)	Artigo
Inclusão dos estudantes da educação de jovens e adultos no ensino superior: desafios e percepções	Maria Rongirlene Oliveira do Nascimento (2016)	Artigo
Educação superior ainda que tardia: impactos e efeitos da educação superior entre adultos egressos da EJA	Geovania Lucia dos Santos (2016)	Artigo
Trajetorias escolares, condições de ingresso, permanencia e conclusão dos egressos da educação de jovens e adultos na educação superior	Diego Rodrigo Pereira (2018)	Dissertação

Fonte: Elaboração própria dos autores

2. EGRESSOS DA EJA E ENSINO SUPERIOR

Para Cunha (1980), a educação superior no Brasil ocorreu de forma tardia. O longo período sem esta modalidade trouxe para sociedade um legado negativo que reverbera até hoje nos índices de acesso à universidade.

As instituições de Ensino Superior públicas ainda não são suficientes para atender a todos, provocando lacunas para a sociedade. Segundo Pereira (2018) as lacunas deixadas por estas instituições beneficiaram o franco crescimento das instituições de Ensino Superior Privado, campo fértil para acesso de jovens e adultos emergentes da EJA.

A partir da década de 1980[20]as instituições de ensino superior passam a receber os chamados estudantes de "camadas populares", com trajetórias de vida própria, perfis pessoais desenvolvidos a partir de suas vivências e experiencias cotidianas.

Entende-se por estudantes de "camadas populares" jovens e adultos não pertecentes a classe social mais elevada, os quais tiveram que trabalhar desde cedo para sustento próprio, ou da família.

É no seio deste grupo de estudantes de origem popular que se encontram os estudantes advindos da Educação de Jovens e Adulto – EJA modalidade de ensino com base legal na Lei de Diretrizes e Base – LDB 9.394/1996, que proporciona ao egresso (desta modalidade) após conclusão do Ensino Médio, ingressar no Ensino Superior.

A oportunidade de ingresso no Ensino Superior nas instituições privadas vem aumentando ao longo do tempo. Conforme Santos (2016), em 2014 este percentual de ingresso ultrapassou 50% das matrículas[21] dentro da faixa etária de estudantes a partir dos 25 anos de idade, conforme dados da tabela abaixo

Quadro 02 – matricula por adequação à faixa etária e rede de ensino – 2008 e 2014

Ano	Total das matriculas			A partir de 25 anos	
				Abs	%
2008	5.932.244	Rede Privada	4.596.327	2.213.932	48,16
		Rede Pública	1.335.917	466.326	34,9
2014	7.828.013	Rede Privada	5.867.011	3.081.910	52,52
		Rede Pública	1.961.002	765.571	39,24

Fonte: SANTOS, GL(2016)

Antes mesmo do ingresso no Ensino Superior, é posto ao egresso da EJA quebrar paradgimas e enfrentar dificuldades postas para quem advém desta modalidade de ensino. No âmbito das dificuldades enfrentadas pelos egressos da EJA para ingressar na universidade, Pereira (2018) valida em sua dissertação que estas (dificuldades) perpassam pela qualidade da escolarização básica, que por ser limitada exigirá mais empenho destes estudantes. Para Araújo e Farias (2013), as dificuldades apresentadas foram: processo de aprendizagem, desempenho em acompanhar as disciplinas didáticas e o preconceito sofrido pelos colegas de sala, mas mesmo assim o que mais queriam eram de fato concluir o Ensino Superior.

O ato de se matricular meramente numa universidade não testifica que o estudante terá exito. No intervalo entre matricula e conclusão há um caminho a ser percorrido, neste sentido, e para além do ingresso, Nascimento (2016) certifica que é importante nutrir nestes sujeitos o desejo de permanência e conclusão, considerando que as dificuldades podem ser enfrentadas e que as perspectivas poderão ser positivas.

Para Santos (2016), as instituições de Ensino Superior precisam discutir sobre o ingresso dos estudantes da EJA, propor politicas institucionais de atendimento e acolhimento voltadas para o atendimento desta clientela.

Em virtude do que foi mencionado, fica claro que apenas o desejo de permanência e conclusão não são suficientes e não dão garantias de que o egresso da EJA concluirá o Ensino Superior. É necessário por em discussão a temática adultos da EJA no contexto do Ensino Superior e buscar soluções que seja possivel de se alcançar e colocar em prática.

[20] Periodo de franco crescimento das IES privadas

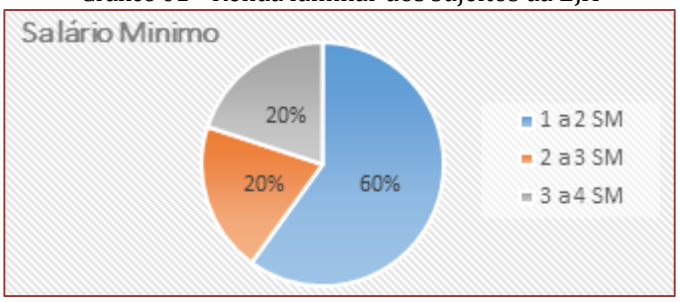
[21] O presente estudo não entrou na cerne de politicas voltadas para o ingresso destes estudantes.

3. QUEM SÃO OS ESTUDANTES TRABALHADORES EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR?

Compreender o perfil dos sujeitos da EJA nos remete a reflexão da constituição da sociedade em sua formação.

São sujeitos que, por diversos motivos, muitos dos quais já debatidos, abandonaram ou até mesmo nunca chegaram à sala de aula no tempo regular, em sua maioria são trabalhadores que ganham até 3 (três) salários minimos, que de fato em sua trajetória de vida enfrentam percursos difíceis, em busca de condições sociais igualitárias, e que viram na EJA a oportunidade de cursar o Ensino Médio e chegar enfim ao tão sonhado nível superior[22].

Gráfico 01 – Renda familiar dos sujeitos da EJA



Fonte: JEZINE, E (2016)

Para Bispo e Lira (2015): o público da EJA é bastante variado, composto por pessoas que trazem consigo subjetividades, histórico de problemas na trajetória escolar, trabalham desde cedo para sustentar a família, saem cedo para trabalhar.

Os fatores acima referenciados andam em paralelo com a rotina dos egressos da EJA, são poucas ou quase nenhuma a oportunidade de paticiparem das atividade acadêmicas, o aprendizado fica restrito a sala de aula, a falta de condição de participação nestes momentos de aprendizado pouco oportuniza o aluno de vivenciar, pensar, realizar. (PEREIRA,2018).

Estudos como de Castro (2012), apud Pereira (2018), apontam que indivíduos mesmo em circunstância de desvantagem social podem realizar trajetorias escolares exitosas, e assim, chegarem até as universidades.

No sentido de lograr exito, Andrade (2014), apud Pereira pontua que, "[...] para que os alunos da EJA possam ter as mesmas oportunidades, a realidade desse ensino deve transpor o enfoque de uma educação compensatória", ou seja, proporcionar uma educação que transforme pessoas em sujeitos participativos, preparados para lançar-se em busca de sonhos e objetivos, no que se refere, sobretudo, à progressão na escolaridade.

A EJA é vista como uma oportunidade para os sujeitos das classes populares que não tiveram condições de escolarização na idade própria, no seu tempo ideal, e objetivando a formação de sujeitos mais críticos, libertadores e emancipadores, dentro no processo de formação e que tal processo proporcione mudanças e transformações futuras em sua vida.

Apesar dos estudandes da EJA já possuirem um perfil determinado, estudos apontam que, se houver empenho e políticas institucionais é possível garantir a este sujeito o ingresso, a permanência e a conclusão do Esino Superior.

4. EXPECTATIVAS: O QUE ESPERAM OS EGRESSOS DA EJA APÓS CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR?

Expectativa de acordo com o dicionário significa "situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento", logo os jovens e adultos egressos da EJA esperam que alguma coisa aconteça após a conclusão do Ensino Superior.

Trabalhar para o sustento, seu e da família, responsabilidade que pesa nos ombros da maioria dos jovens e adultos trabalhadores existentes no Brasil, esta é a realidade cotidiana de quem "espera" por um dia melhor.

Para estes jovens e adultos concluir o Ensino Superior apresenta-se como única alternativa de "vencerem na vida", esta forma de pensar reflete as considerações de Santos (2016), sobre o Ensino Superior.

[22] As pesquisas apontam que para alguns sujeitos o ensino superior é um sonho distante.

De acordo com a autora, o Ensino Superior gera um amplo conjunto de benefícios individuais e coletivos, onde o diploma representa um capital cultural institucionalizado, auferindo ao graduado os beneficios e prerrogativas pertinentes aos portadores de nível superior.

Para estes egressos:

> Conquistar o Ensino Superior se configurou para eles como uma questão central, o único passaporte para o (melhor) emprego e, por isso, passou a ser seu próximo investimento. Um investimento que demandou [...] esforços pessoais e familiares que, muitas vezes, ultrapassaram a condição humana. (SILVA, 2012 p.134)

Para além de conseguir um emprego melhor os estudantes jovens e adultos egressos da EJA apresentam expectativas diversificadas em relação ao Ensino Superior: "desenvolver-se intelectualmente", "superar a distorção idade/série", "melhorar condições de vida"; "poder acompanhar a educação dos filhos na escola". São claras as aspirações de jovens e adultos trabalhadores egressos da EJA em torno das expectativas de que a oportunidade de se escolarizar em níveis mais elevados fará diferencial em sua vida.

È necessário pensar para além da conclusão do Ensino Médio. Os egressos da EJA possuem condições de cursar o Ensino Superior, para que esta trajetória seja exitosa é preciso pensar políticas institucionais para dar conta de atender as expectativas de jovens e adultos egresso da EJA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema Educação de Jovens e Adultos é pesquisado sobre vários aspectos: historicidade, evasão, juvenilização, análise do aspecto político e social, estuda-se o sujeito da EJA no contexto do Ensino Fundamental e Médio contudo, questões relacionadas ao egresso da EJA no Ensino Superior ainda são poucos os achados, evidenciando lacunas que precisam ser preenchidas com discussões acerca do assunto.

Os estudantes da EJA possuem um perfil determinado, mas esta condição não quer dizer que eles não sejam capazes de concluir o Ensino Superior. È necessário pensar para além da conclusão do Ensino Médio. Os egressos da EJA possuem condições de cursar o Ensino Superior, pensar políticas institucionais para dar conta de atender as expectativas de jovens e adultos egresso da EJA.

O Ensino Superior é a outra extremidade do processo de escolatrização que deve ser para todos e não apenas para alguns e deve garantir ao sujeito egresso da EJA não apenas uma educação tardia mas a condição de ir além em seus processos decisórios. Faz-se necessário entender que mesmo diante de desafios postos são sujeitos com condições de cursar uma universidade.

Vale deixar claro que aqui se apresenta uma lacuna existente em relação a egressos da EJA no Ensino Superior. É necessário por em discussão a temática jovens e adultos da EJA no contexto do Ensino Superior, analisando todo aspecto que circunscreve a temática: conjuntura social, os impactos das políticas publicas, desafios vivenciados por estes sujeitos, papel da instituição de Ensino Superior pública e/ou privada, condição de permanência e conclusão.

REFERÊNCIAS

[1] ARAÚJO, Ana Cláudia Silva Gomes; FARIAS, Rosenilda Rodrigues de. A Inserção dos Alunos Advindos da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB. 2013. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Educação, Universidade Federal da Paraiba - Ufpb, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4005/1/ACSGA26062014.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

[2] BASEGIO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções. Curitiba: Intersaberes, 2013. 180 p. (Pedagogia Contemporânea)

[3] BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

[4] GIL, Antonio Carlos, Métodos e técnicas de pesquisa social. - 6. ed. - São Paulo : Atlas,2008.

[5] JAZINE, Edineide; TRINDADE, Camilla Regina Pinto Barbosa da; FERNANDES, Janaina Gomes. Perfil e trajetórias históricas dos estudantes advindos da eja no curso de pedagogia na UFPB. Anais - III Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior: saberes, tecnologias e os desafios para a formação, João Pessoa, v. 3, n. 3, p.1-216, dez. 2015. Disponível em: <http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/1/perfil-e-trajetorias-historicas-dos-estudantes-advindos-da-eja-no-curso-de-pedagogia-na-ufpb.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

[6] NASCIMENTO, Maria Rongirlene Oliveira do. Inclusão dos estudantes da educação de jovens e adulto no ensino superior: desafios e percepções. Anais II Cintedi, Campina Grande, v. 1, n. 1, p.1-9, nov. 2016. Anual. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID2422_06102016155031.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

[7] PEREIRA, Diego Rodrigues. Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da educação de jovens e adultos na educação superior. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Programa de Pós-graduação em Educacção, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2018. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/2547/2/DIEGOPEREIRA.pdf>. Acessado em: 18 set. 2019.

[8] SANTOS, Geovania Lúcia dos. Educação superior ainda que tardia:: impactos e efeitos da educação superior entre adultos egressos da EJA. In: CONFERÊNCIA FORGES, 6., 2016, Campinas. Livro de Atas. .:., 2016. p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/4-Geovania-dos-Santos_Educac_a_o-superior-ainda-que-tardia.pdf>. Acessado em: 19 set. 2019.

[9] SILVA, José Humberto da. Juventude Trabalhadora Brasileira: Percursos Laborais, Trabalhos Precários e Futuros (In)Certos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas - São Paulo, p.307. 2012.

[10] SILVA, Shirleide Karla de Oliveira. Motivações e expectativas de estudantes adultos que ingressaram na universidade federal da paraiba. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Programa de Pós-graduação em Educacção, Universidade Federal da Paraiba - Ufpb, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15348/1/Arquivototal.pdf>. Acessado em: 18 set. 2019.

Capítulo 11

Neurociência e aprendizagem: Desafios e possibilidades na perspectiva da alfabetização e letramento

Andreza Maciel Mesquita
Gleyciane Santos da Silva
Talita Emanuella Ferreira Citó
Luciana Mara Braga Aguiar

Resumo: Este estudo pretende associar as contribuições da neurociência para o processo de alfabetização e letramento de escolares. É plausível considerar que a compreensão do funcionamento do cérebro, representa, para o século xxi um marco, a respeito do que se entende sobre o processo de aprendizagem trazendo saberes importantes para o fazer pedagógico. Compreende-se que mesmo sem que necessariamente o professor não saiba qual é a melhor forma de seu aluno lidar com os objetos externos, seja de forma auditiva, visual ou tátil, sabe-se que quando ciente da modalidade de aprendizagem do seu aluno, o professor saberá quais estratégias mais adequadas para utilizar e certamente fará uso desse grande e inigualável meio facilitador no processo ensino – aprendizagem. Partindo desta explanação, a seguinte problemática é cabível: como atender melhor a todos os indivíduos dentro do ambiente escolar, através de práticas de ensino que melhor se adequam a cada um e utilizar recursos intelectuais e emocionais respeitando as diferenças de cada individuo sob a ótica da neurociência? Com base neste questionamento, este trabalho busca subsídios bibliográficos, dentro do contexto da educação formal das turmas de alfabetização, observando o encontro entre as ciências da educação e neurologia, com o intuito de apresentar recursos que favoreçam um ensino de qualidade, vislumbrando as diferenças das habilidades neurocognitivas humanas e ampliação dos saberes, devido nossa variedade de centros neurais e suas funções.

Palavras-chave: Neurociência, Alfabetização, Fazer Pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

Pretende-se apresentar, neste trabalho, a importância da neurociência, seus avanços e descobertas ligadas ao processo de aprendizagem que reverberam no fazer pedagógico no contexto da alfabetização, que é sem dúvida, uma revolução para o meio educacional.

A Neurociência da aprendizagem tem como foco o estudo de como o cérebro retém conhecimento. A Neurociência busca compreender o funcionamento do sistema nervoso, integrando suas diversas funções (movimento, sensação, emoção, pensamento, entre outras). Sabe-se que o sistema nervoso é plástico, ou seja, é capaz de se modificar sob a ação de estímulos ambientais. Esse processo, denominado de plasticidade do sistema nervoso, ocorre graças à formação de novos circuitos neurais, à reconfiguração da árvore dendrítica e à alteração na atividade sináptica de um determinado circuito ou grupo de neurônios. É essa característica de constante transformação do sistema nervoso que nos permite adquirir novas habilidades psicomotriciais, cognitivas, emocionais e aperfeiçoar as já existentes.

O Sistema Nervoso Central é constituído pelo encéfalo e pela medula espinhal, tem um papel fundamental no controle dos sistemas do corpo. As principais partes do encéfalo são: cérebro, tálamo, hipotálamo, mesencéfalo, ponte, cerebelo e a medula oblonga. O cérebro é o centro de controle do sistema nervoso, é a parte mais desenvolvida e a mais volumosa do encéfalo, ele recebe aproximadamente 20% de todo o sangue que é bombeado pelo coração. Apresenta duas substâncias diferentes: uma branca que ocupa o centro e outra cinzenta, que forma o córtex cerebral. O córtex cerebral está dividido em mais de 40 áreas funcionalmente distintas, sendo que cada uma delas controla uma atividade específica. O cérebro se divide em duas metades, o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito. O lobo frontal é o responsável pela cognição, o aprendizado.

Com base nessas constatações e na experiência de professora alfabetizadora em escola pública de Fortaleza, passa-se agora a promover uma confabulação entre neurociência e educação, defendendo um diálogo inovador entre ambas e apresentando uma mediação positiva dos conhecimentos neurocientíficos na educação, em especial na formação docente em prol do aprendente.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O método de pesquisa utilizado nesse trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, em que foram utilizadas técnicas de coleta de dados com abordagem qualitativa. Foram feitas análises de fontes secundárias que trazia em seu conteúdo a indicação de práticas pedagógicas durante o processo de alfabetização, que valorizam as descobertas da Neurociência, como também sua definição e similitudes com as ciências da educação.

3. DESENVOLVIMENTO

No contexto escolar, um fator a ser considerado é a aprendizagem significativa onde os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui, cabe ressaltar que este é um processo dinâmico em que o novo conceito formado passa a ser um novo conhecimento que pode servir de futuro ancoradouro para novas aprendizagens (MOREIRA, 2011).

O conhecimento pré-existente na estrutura cognitiva do aluno, do qual Ausubel denominou como subsunsores que armazenan todo o conhecimento prévio do aprendiz que pode servir de ancoragem para uma nova informação relevante para o mesmo. Alguns educadores defendem que os alunos devem aprender significativamente. O conhecimento de linguagem oral que a criança já trás consigo é extremamente importante para seu aprendizado. Pesquisas bibliográficas mostram que este conhecimento deve ser aproveitado pelo educador como forma de interação verbal. O aprendizado deve acontecer nos três espaços da criança: escola, família e sociedade.

Sabe-se também que a influência familiar é fator determinante e decisivo na aprendizagem dos alunos. Pais ausentes, que nunca se interessam pelo dia- a-dia dos filhos, tanto no âmbito escolar como sociofamiliar, expõe estas crianças a conviverem com sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, e consequentemente deixando marcas profundas nestes alunos, que futuramente encontrarão mais dificuldades no processo pedagógico da aprendizagem escolar.

A responsabilidade que a sociedade coloca na escola vem desencadeando a inversão de valores. Muitos pais acham que a educação familiar não tem relação com a educação escolar, quando na verdade é justamente o contrário, ou seja, a educação escolar que é um complemento da educação adquirida na família.

Para tanto a alfabetização com o auxílio da neurociência, pode em meio as dificuldades mencionadas, facilitar o processo da aprendizagem e englobar o desenvolvimento de um conjunto de competências que farão fluir o ler e escrever, obedecendo a uma sequência pré-estabelecida por um currículo de alfabetização, que direcionará o aprender a aprender (metacognição).

Segundo Vygotsky (1991), na etapa inicial da escolarização o aluno está aprendendo a ler, a prioridade, a atenção e o esforço se concentram em quebrar, decifrar o código alfabético, entender o que significam os sinais gráficos, e que palavras querem representar, esta é a etapa do aprender a ler. Na segunda etapa o aluno já decodifica as palavras sem esforço e é capaz de lê-las com fluência, ele vai ler para aprender: aprender o significado das palavras, os conceitos transmitidos num determinado texto, descobrindo novos horizontes. O professor possui papel ativo, sendo capaz de desafiar o aluno para que este se sinta cada vez mais hábil ao realizar uma tarefa considerada difícil.

Os educadores detêm o conhecimento, sendo preciso usar diferentes estratégias (metodologias) para alcançar os objetivos propostos, pois os educandos ao serem alfabetizados se diferenciam no que se refere ao tempo e espaço. Aqui nos cabe refletir, mas o quê fazer com alunos que parecem não aprender? Autores renomados nos ensinam que vários aspectos merecem ser considerados, mas um deles é fundamental: essas crianças precisam de acompanhamento diferenciado e próximo. Mesmo que contem com a ajuda dos colegas nas propostas em duplas, é indispensável a intervenção direta e constante do professor. O apoio será importante, em certos momentos, para incentivá-los a continuar manifestando suas ideias. A relação que se estabelece com a criança e com o que ela produz é fundamental para que ela se sinta capaz de aprender. Em outros momentos, porém, cabem intervenções mais explícitas para que fiquem atentas às características do sistema de escrita.

A escola como modo de socialização específico e como lugar onde se estabelecem as formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite os saberes, os conhecimentos, está fundamentalmente ligada as formas de exercício do poder. Isto não é somente uma verdade da escola, pois todo modo de socialização, toda forma de relação social implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais como saberes objectivados, explícitos, sistematizados, codificados) e a aprendizagem de relações de poder. (Vincent, 1994, p.14)

Ainda segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 211), (...) um método se caracteriza pelas tarefas dominantes que propõe a professores e alunos. Um modelo de ensino, quando se realiza dentro de um sistema educativo se concretiza numa gama particular de tarefas que tem um significado determinado. Uma jornada escolar ou qualquer período de horário diário é uma concatenação singular de tarefas dos alunos e do professor.

Por essa óptica, afirma o autor, o número, a variedade e a sequência de tarefas, bem como as peculiaridades na sua aplicação e no sentido que elas assumem para professores e alunos, junto com sua coerência dentro da filosofia educativa adaptada, definem a singularidade metodológica que se pratica em classe.

Os Jogos Educativos também são ferramentas facilitadoras do processo de aprendizagem. Piaget e Vygotsky são unânimes em suas teorias sobre a importância da utilização dos jogos no processo de ensino aprendizagem. Para Piaget (1978, p. 370) os jogos tem dupla função, consolidam as estruturas já formadas (aprendizagem significativa) e dão prazer e/ou equilíbrio emocional à criança. Ele classifica os jogos em várias fases de acordo com as estruturas mentais. As crianças do Ensino Fundamental I (6 a 10 anos) se encontram nas fases pré-operatório e operatório concreto, tornando-se imprescindível o contato com o objeto de aprendizagem o que é favorecido através da utilização de jogos.

Vygotsky (2010), realça a influencia do lúdico no desenvolvimento infantil, por meio deles as crianças aprendem a agir, tem a curiosidade estimulada e adquirem iniciativa e autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não existe aprendizagem que não passe pelo cérebro, compreendendo a ciência, a neurociência e a neuroaprendizagem como requisitos essenciais para conhecer o funcionamento do Cérebro e do Sistema Nervoso agregando conhecimentos substanciais para entender o processo da aprendizagem. A plasticidade neural é maior nas regiões cerebrais encarregadas da aprendizagem e as áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas durante esse processo; fatores importantes que devem ser conhecidos pelos profissionais da educação. Os professores terão mais sucesso na arte de ensinar estudando como o cérebro aprende.

A Neurociência é um campo do conhecimento que interage de modo coerente com outros conhecimentos e princípios de diferentes partes das Ciências Humanas: Psicológicas, Pedagógicas, Sociológicas, Antropológicas, entre outras, desconstruindo o fracasso escolar, entendendo o erro apresentado pelo indivíduo no processo de construção do seu conhecimento, da aprendizagem significativa e suas interações como fator importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Desta forma, o profissional em formação focado na neurociência e Educação, assume papel de importância na abordagem e resolução do problema da dificuldade de aprendizagem na fase de alfabetização. Como aprender a ler é para a criança enfrentar novos desafios em relação ao conhecimento linguístico, esta tarefa se torna complexa exigindo um trabalho de equipe multidisciplinar cujo objetivo é identificar quais as causa das dificuldades de aprendizagem onde a etiologia da problemática pode ser fundamentada nos vários tipos de transtornos biopsico e sociofamiliar.

As dificuldades existentes neste processo são esperadas, pois a relação do sucesso na aprendizagem da leitura e das habilidades intelectuais deve ser considerada. Crianças que apresentam grandes habilidades intelectuais, com certeza terão maiores facilidades para aprender a ler e escrever, ao compararmos com as que têm menores habilidades.

O processo de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita desenvolve nas crianças mecanismos de leitura e de escrita de palavras. Apesar de muitas delas aprenderem esses mecanismos com relativa facilidade, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de palavras leva tempo e requer treino por parte das crianças. Para isso, um conjunto de atividades de leitura e escrita de palavras e frases deve fazer parte do planejamento pedagógico das professoras desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

É crucial a contribuição dos pais na aprendizagem de alunos que apresentaram baixo rendimento escolar. Sabendo que as dificuldades de aprendizagem e de comportamento vêm crescendo assustadoramente nas escolas, muitos pesquisadores têm direcionado as suas pesquisas para este tema, enfocando a importância da família na aprendizagem escolar.

Os resultados obtidos deixam claro que a família tem uma influência muito grande no desempenho escolar dos filhos, podendo intervir no sentido de motivar os alunos para frequentarem a escola, bem como auxiliá-los no desenvolvimento de suas competências e habilidades, através de um relacionamento amigável com os colegas e professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a teoria e a dinâmica pedagógica apresentada pelas obras literárias dos autores consultados, cresce a necessidade de reconhecer a importância e incorporar o conhecimento do funcionamento do sistema nervoso e seu desenvolvimento, na prática pedagógica do educador.

Analisar a utilização dos recursos Neurocientíficos como fator de identificação das dificuldades na aprendizagem escolar, verificando junto aos professores e coordenadores a estruturação pedagógica, material e metodológica, respeitando o desenvolvimento e as diferenças cognitivas dos alunos.

Nessa perspectiva, as experiências, saberes e conhecimentos construídos na educação infantil, supõe-se, sobretudo, servir de parâmetro para as práticas e as intervenções pedagógicas que se pretende construir no novo Ensino Fundamental. Uma questão a ser considerada refere-se ao respeito a essa criança e a seu tempo de vida. Segundo os autores consultados, a escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização. Essa proposição ganha especial destaque, principalmente se considerarmos as características das sociedades contemporâneas onde a aprendizagem significativa propicia maior desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, não podemos perder de vista o direito desse segmento da população ao conhecimento, em particular, o direito de acesso à linguagem escrita. A criança é um sujeito que interage com outros grupos sociais e com suas produções simbólicas, e a linguagem escrita é uma dessas produções com as quais as crianças têm, desde muito pequenas, uma familiaridade e uma curiosidade para conhecer e dela se apropriar.

Entretanto, as famílias e os profissionais da educação sabem que assegurar o aprendizado da leitura e da escrita tem sido um dos maiores desafios para a escola, principalmente considerando que a educação integral deve acontecer nos três espaços da criança: escola, família e sociedade.

REFERÊNCIAS

[1] MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. Aprendizagem significativa em Revista (Meaningful Learning Review) – V 1(3), pp. 12-24. Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID15/v1_n3_a2011.pdf Acesso em setembro de 2019.

[2] PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Falar Editores, 1978.

[3] SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

[4] VINCENT, G.(org). L'Éducation prisonniére de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétes industrielles. Lyon: Press Universitaires de Lyon. 1994.

[5] VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

[6] VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

Capítulo 12

Relato de experiência: Descobrindo os níveis de escrita

Ricardo Augusto Elói da Silva
Kátia Farias Antero

Resumo: O objetivo deste artigo justifica-se pelo interesse em expor novas práticas aplicadas pelos docentes com crianças que estão em processo de alfabetização, tendo em vista o quanto é interessante que haja maiores socializações de experiências vivenciadas na área. Trata-se de um relato de experiência elaborado com base em algumas experiências vivenciadas pelos autores em uma escola particular na cidade Soledade-PB, numa turma do 1° ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa trata-se de um relato de experiência de cunho qualitativo, sendo realizada em uma escola da rede privada de ensino. Com metodologia utilizamos diversas leituras que embasassem os nossos estudos, como contribuição de Ferreiro (2004), Freire (1996), Pinto (1997), entre outros. Assim também, como foram desenvolvidas junto às aulas práticas na disciplina de Alfabetização e Letramento no curso de Pedagogia da Uninassau de Campina Grande – PB. A pesquisa resultou em uma solidificação do quanto as práticas pedagógicas no que cerne à escrita são importantes para que se possa conhecer o nível de escrita de cada criança e quanto mais envolver a ludicidade e as atividades a serem realizadas, mais haverá interesse dos alunos em desenvolvê-las.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas, Práticas, Níveis de escrita, Conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

Desenvolver atividades concretas é oferecer a oportunidade de ter como desafio estimular a troca de conhecimento e os avanços dos alunos onde o processo de construção implica em reconstrução. Esse processo ainda contribui ajudando aos professores a alcançar metas e desafios de melhorar os níveis de escrita das crianças através da ludicidade de maneira que haja diversão durante a construção dos saberes.

Considerando que o aluno está em constante movimento de aprendizado, buscamos através desta oportunidade a ideia de identificar os níveis de escritas de alguns alunos do Centro Educacional André Celestino de Gouveia, em meio a brincadeiras, dinâmicas e atividades. As crianças envolvidas buscaram aproveitar o máximo de aprendizado e desenvolvimento. Sendo assim, consideramos os mesmos capazes de organizar e reorganizar seus esquemas assimiladores.

Conhecer o aluno é o primeiro passo para obter respostas, assim também avaliar como os mesmos pensam sobre a escrita através de gravuras, ortografia, garatujas (como é denominada por Ferreiro (2004)), entre outros. Desse modo, professor buscará entender os níveis de escrita de cada aluno, havendo um novo olhar de como ensinar ressaltando o como se aprende.

Esse trabalho justifica-se pelo interesse em expor novas práticas aplicadas pelos docentes com crianças que estão em processo de alfabetização, tendo em vista o quanto é interessante que haja maiores socializações de experiências vivenciadas na área.

Exposto nosso objetivo, desenvolvemos nossa pesquisa qualitativa em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Soledade, envolvendo alunos de primeiro ano do ensino fundamental. Pautamos a pesquisa ainda nos estudos de Freire (2005), Vygotsky (1984), dentre outros estudiosos.

Esperamos que essa produção possa agregar conhecimentos a todo leitor interessado por essa temática.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A presente pesquisa trata-se de relatos de experiências de cunho qualitativo, desenvolvida junto a leituras que embasassem os nossos estudos, como contribuição de Ferreiro (2004), Freire (1996), Pinto (1997), entre outros. Assim também, como foram desenvolvidas junto às aulas práticas na disciplina de Alfabetização e Letramento no curso de Pedagogia da Uninassau de Campina Grande – PB.

De forma dialógica, é importante que os sujeitos questionem e identifiquem os conhecimentos construídos durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, teremos uma avaliação qualitativa eficaz, dando uma ótima contribuição para uma melhor praticidade durante os processos e avaliações dos níveis de escrita. Vendo que é notório a diferença em uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Minayo (2003):

> A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Assim, é dada a importância em idealizar e realizar pesquisas envolvendo métodos e processos qualitativos, para que os resultados sejam de total valia em relação ao campo da Pedagogia.

3. DESENVOLVIMENTO

A criança precisa ser considerada como um ser proveniente de saberes do mundo advindos, de diversos contextos sociais e que ao ser inserida no contexto escolar, esses conhecimentos adquiridos precisam ser considerados pela escola.

> [...]as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. (...) há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos pedem ser descobertas, apreendidas e analisadas (PINTO, 1997, p-65).

Nesse sentido, é conveniente que a criança seja estimulada a produzir saberes coletivamente com outros, seja professor ou colegas de turma, pois facilita a aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos. Assim alguns questionamentos nos rodeiam na escola como: Quais ações pedagógicas podemos desenvolver para estimular a escrita de crianças que nunca tiveram acesso a essa prática? O que fazer quando um aluno no lugar de escrever, desenha?

Sabendo que o aprendizado é contínuo, tanto para o docente como também para o discente, o professor deve ter um olhar mediador, pois, sabemos que existem as dificuldades dentro e fora do âmbito escolar. Daí a importância do professor mediar essas dificuldades, dando incentivo e encaminhando para um melhor caminho de aprendizado. Segundo FREIRE (1979), a ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Porém, para que isso seja possível é importante que o docente tenha a consciência, o compromisso e a responsabilidade de que ele deverá aprender a aprender e a aprender ao ensinar. E essa responsabilidade tem que ser trabalhada e desenvolvida a cada etapa, pois o aprendizado é contínuo.

São através de meios como esses que os níveis de escrita trabalhará de forma direta e indireta. Cabe aos professores conhecerem seus alunos de forma com que enxerguem seus níveis de escrita, analisando das simples garatujas, dos desenhos aos quais os alunos irão representar, e até mesmo através do diálogo, assim estará formando um processo de interação e de mediação na relação entre professor-aluno. De acordo com as abordagens de Paulo Freire (2005), é relatado que:

> [...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Portanto, ao simples fato de conhecer o aluno será um bom começo para que se torne possível um fácil aprendizado para o mesmo. Onde o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e se torna um mediador, facilitando e humanizando o ensino através de métodos para que o aluno mostre as suas experiências, onde até mesmo Vygotsky (1984) comenta que a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo.

Tendo o objetivo de, através de práticas pedagógicas, observar os níveis de escrita dos alunos e conhecer melhor o colega em sala de aula. Buscamos através de dinâmicas, jogos e desenhos, caminhos para que as crianças desenvolvessem melhor a sua escrita. Aplicando essa metodologia ainda foi explorado a coordenação motora, concentração e escrita.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de investigar os níveis de escrita de cada aluno da turma do 1° ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional André Celestino de Gouveia, buscamos através de estratégias pedagógicas aplicadas, caminhos para começar esse processo de investigação sobre a aquisição de nível de escrita.

> As crianças não só tem que ver as diferenças existentes entre formas de letras e palavras, mas precisam diferenciar sons. Para se alfabetizar, a criança deve desenvolver capacidade para analisar sua própria linguagem escrita. (CAGLIARI, 1998, p.28)

Em sala de aula, foi proposto aos alunos uma ideia de “Identidade do meu colega”. Assim, podemos avaliar os níveis de escrita em que cada um se encontra. Escrevendo em pequenas fichas o nome de cada aluno, nós colocamos dentro de um recipiente chamado “Caixa de leitura”, onde os mesmos puderam pegar um nome de um colega e tentar ler o que estava escrito. Diante a esta situação, percebemos algumas reações e assim fomos tentando entender o que eles estavam conseguindo absorver.

Logo em seguida, pedimos para que eles falassem em voz alta o que tinham sorteado. Observamos que alguns pronunciaram a cor do lápis que estava escrito o nome do aluno; outros, por seus nomes começarem com a mesma letra do colega, pensavam que era o que tinha o nome parecido, por exemplo: “Gabriel” e logo associar a “Graziely”; alguns identificaram mais rápido por serem chamados em sala de aula por seu nome e sobrenome, como por exemplo: “Ana Flávia/Ana Cristina”.

Após estas observações, foi pedido para que os mesmos pudessem desenhar a pessoa sorteada com suas características e escrevesse também o nome dele(a), olhando através de suas fichas. Com toda esta experiência, eles tiveram a oportunidade de saber mais sobre o colega: a cor preferida, se seus cabelos são longos ou curtos, se a pessoa é alta ou baixa, se tem a pele negra/parda/branca, etc. Então assim, eles expressaram através de cores, letras e desenhos a identidade de seu/sua amigo(a).

Para finalizar, pedimos que um de cada vez, levantasse e se dirigisse a Caixa de Leitura, para formar o nome do(a) sorteado(a) com tampas de garrafas, onde as letras estavam coladas em cima da tampa e logo após, rosqueassem no gargalo do recipiente que se encontrava dentro da caixa. E mais uma vez, fomos surpreendidos com alguns níveis de escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo essa prática, percebemos que nesta turma de alunos com idades entre 5 e 6 anos, a maioria se encontra no nível alfabético, tendo um ótimo resultado com o trabalho feito com eles. Foi perceptível que a turma obteve uma boa interação e se alegraram ao conhecer melhor o colega. Como professor, precisamos cada vez mais conhecer os nossos alunos para que possamos preparar aulas que os incluam e tenhamos um maravilhoso resultado ao concluir o ano letivo.

Assim, levando atividades lúdicas, práticas e ágeis, o aluno se interessará pelas aulas, facilitando seu caminho para uma longa jornada de estudos. É interessante que ao observar os discentes, estejamos disponíveis também para escutá-los, uma vez que através do diálogo iremos também colher aprendizados.

REFERÊNCIAS

[1] CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo: Scipione, 1998.

[2] FERREIRO, Emilia. Com todas as letras. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

[3] FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

[4] MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

[5] PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

[6] VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 13

Gêneros discursivos/textuais e ensino de língua portuguesa: Interfaces para ações didáticas linguístico-interativo-discursivas

Tatiana da Conceição Gonçalves
Andrea Berenblum

Resumo: A sociedade atual é vista como um universo multimodal, no qual diversos sistemas de signos entram em confluência para pôr em prática ações de linguagem com vistas ao estabelecimento das interações humanas. Diante disso, tais ações são expressas e materializadas por meio de diferentes gêneros discursivos/textuais e, com efeito, surgem novas maneiras de ler, interpretar e produzir essas formas comunicativas. A partir desse pressuposto, pretendemos apresentar resultados de uma pesquisa realizada no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que objetivou mapear e analisar criticamente as ações didáticas direcionadas para o ensino de Língua Portuguesa, no Instituto Federal do Amapá, Brasil. Tendo em vista que, na contemporaneidade, o ensino, neste campo de conhecimento, não pode prescindir das orientações, dos fundamentos teóricos evidenciados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos postulados teóricos da Linguística Textual, os quais dialogam com os princípios teóricos de Mikhail Bakhtin. A esse respeito, é importante que o/a professor/a desse componente curricular tenha como objeto de ensino os gêneros discursivos/textuais. Além disso, deve considerar os conceitos de Letramento(s) e de Multiletramentos, uma vez que a multimodalidade é um traço constitutivo das formas comunicativas que circulam na atualidade, as quais são resultantes de transformações recorrentes. Por conseguinte, levando em consideração a dinâmica social contemporânea, são necessários novos meios de estruturação e de sistematização dos conhecimentos científicos. Neste estudo, porém, são destacados, apenas, aqueles voltados para área de linguagens.

Palavras-Chave: Gêneros Discursivos/Textuais; Ensino de Língua Portuguesa; Ações Didáticas Linguístico-Interativo-Discursivas; Instituto Federal do Amapá.

1. INTRODUÇÃO

Consideramos que, na contemporaneidade, o ensino de Língua Portuguesa não pode prescindir de orientações e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como dos postulados teóricos da Linguística Textual (LT) sustentada na Análise Textual dos Discursos (ATD), os quais têm alguns aspectos teóricos que dialogam com a teoria dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin, assim como das pesquisas sobre gêneros textuais desenvolvidas por estudiosos como Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Villaça Koch.

Em vista disso, buscamos estabelecer uma confluência entre esses postulados teóricos, visando observar em que medida a teoria dos gêneros discursivos/textuais funciona, ou pode funcionar, como um impulso para a melhoria, isto é, para o aprimoramento teórico-metodológico do ensino de língua portuguesa no Brasil, na contemporaneidade.

Levando em consideração esse contexto atravessado por mudanças e transformações, é importante que o professor de Língua Portuguesa (LP) organize sua ação didática, tendo como ponto de partida o uso pragmático dos gêneros discursivos/textuais fundamentados nos conceitos de Letramento(s) e/ou de Multiletramentos, já que a multimodalidade é um traço constitutivo e institucionalizado das formas comunicativas que circulam no âmbito social contemporâneo, em razão das mudanças advindas do desenvolvimento tecnológico recorrente e ativo.

Dessa forma, nesse cenário de transformações, emergem inovadores meios de estruturação dos conhecimentos científicos, destacando-se, aqui, apenas aqueles voltados para a área de linguagens, uma vez que a todo instante são instituídas e atualizadas novas formas de dizer, produzir, ler e compreender textos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa de cunho qualitativo, realizada no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), centrou-se na aplicação e na posterior análise de atividades de interpretação de gêneros discursivos/textuais em duas turmas, uma do 1º ano e outra do 4º ano do Ensino Médio, ambas do Curso Técnico Integrado em Mineração do Instituto Federal do Estado do Amapá (IFAP).

Considerando-se as características dessa Instituição, a qual oferece educação superior, básica, profissional e tecnológica e, ainda, levando em conta que seu alunado circula por diversos contextos sociais, acreditamos que o contato do estudante com textos estruturados com diferentes linguagens constitui uma estratégia que o possibilitará aperfeiçoar sua competência linguístico-discursiva para ler, compreender e fazer uso diversificado da língua tanto em produções orais como em produções escritas.

Nessa direção, relativamente ao estudo aqui apresentado, buscamos estabelecer um enquadramento entre os modelos teóricos que consubstanciaram este trabalho e as observações e as análises realizadas no âmbito do Instituto Federal do Amapá, a partir de uma ação didática linguístico-interativo-discursiva, que tem como ponto de partida o estudo dos gêneros discursivos/textuais em sala de aula.

A matriz curricular dessa unidade de ensino articula componentes disciplinares de formação geral e de formação técnica específica, obedecendo às especificidades de cada curso, conforme a área que o compreende. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, em distintas modalidades de ensino, com ênfase na coesão de saberes técnicos e tecnológicos, tendo em vista uma ação didática que procura atender aos padrões da sociedade contemporânea, coadunando não só ciência e tecnologia, como também valores humanos e princípios sociais.

Os atos de pensar, repensar, criar, recriar, inovar as práticas de ensino de Língua Portuguesa constituem ações constantes nos trabalhos realizados pela maioria dos professores, visto que, no contexto atual, as políticas educacionais e os próprios estudantes vivenciam uma emergente transformação advinda da dinâmica que circunscreve a evolução das tecnologias da comunicação/informação.

Diante desse contexto, destaca-se, no âmbito da educação contemporânea, a necessidade de os docentes disporem de práticas de ensino sustentadas nas concepções teóricas dos gêneros discursivos/textuais, as quais são legitimadas pelos documentos oficiais, voltadas não apenas para o alcance do(s) letramento(s), mas também para o alcance dos multiletramentos.

3. GÊNEROS DO DISCURSO/GÊNEROS TEXTUAIS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos do pressuposto de que não há como falar sobre, definir e conceituar os *gêneros do discurso* sem fazer referência a *Mikhail Bakhtin*, para o qual:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (...). O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2016, p. 11)

E complementa:

> Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (...) cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis d*e enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso.* (Ibid., p. 11-12)

No Brasil, podemos destacar, nesse campo de pesquisa, autores como Ingedore Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi. A primeira traz uma definição de gêneros textuais tendo como referência os estudos de Bakhtin e, portanto, sob esse pensamento, defende que esses gêneros são sequências discursivas relativamente estáveis de enunciados marcados sócio historicamente, tendo em vista que estão diretamente relacionados às diferentes situações da vida social. Além disso, frisa que tais textos devem ser vistos como arcabouço cognitivo-discursivo determinado pelas necessidades temáticas das diversas práticas sociais.

O segundo também perpassa em sua definição a teoria bakhtiniana, porquanto evidencia que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, dessa maneira, são concebidos por esse pesquisador como entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa, mas também, segundo ele, caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Em face dessas definições, percebemos que os gêneros do discurso/textuais, de acordo com os autores abordados, são formas sociocomunicativas que surgem no interior de diversas situações da vida cotidiana, como também possuem princípios temáticos, composicionais e estilísticos com propriedades consolidadas, de acordo com os papéis e o lugar ocupado pelos participantes dos atos comunicativos instituídos por aspectos hierárquicos, institucionalizados, subjacentes às interações sociais.

4. PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA FUNDAMENTADO NA TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO/GÊNEROS TEXTUAIS

Pretendemos aqui desenvolver alguns aspectos relacionados às perspectivas do ensino de língua portuguesa a partir do enfoque dos gêneros textuais e da teoria dos gêneros do discurso.

No Brasil, podemos arguir que esses diálogos tiveram suas bases consolidadas, desde a década de 90, com a publicação dos PCN de Língua Portuguesa, que orientam e indicam práticas de ensino baseadas no escopo metodológico dos estudos dos gêneros discursivos/textuais. Assim, no percurso do século XX, o ensino de LP passou por mudanças substanciais, no que concerne ao foco do nosso estudo.

Nesse contexto, entra em cena o ensino centrado no texto, objeto de estudo da Linguística Textual, que é ancorada na Análise Textual dos Discursos. Dessa maneira, no dizer de Koch (2015), a LT é uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical, depois pragmático-discursiva e, hoje, com forte tendência sociocognitiva e, sendo assim, essa teoria orientou uma nova perspectiva nas diversas formas de ensinar de professores/as de LP, cujo trabalho, em interface com o estudo dos gêneros discursivos/textuais, deixou de lado o foco em um ensino prescritivo a fim de voltar-se para uma didática pautada em atividades de linguagem centradas em ações linguístico-interativo-discursivas, que, em diferentes contextos e situações, utiliza-se, instrumentalmente, dos gêneros discursivos/textuais para construir ou para reconstruir sentidos, ideias, em outras palavras, conhecimentos variados.

Percebemos, a partir dessas contribuições, que, ao ler textos, podemos analisar, interpretar, isto é, compreender sua estrutura composicional, o estilo e os aspectos linguístico-gramaticais e, fundamentados nesses aspectos, poderemos produzir outros textos, utilizando, em algumas circunstâncias, saberes prévios institucionalizados ou não. Pois há a liberdade de criação subjacente, já que os gêneros do

discurso têm, conforme caracteriza Marcuschi, o dinamismo da plasticidade, como também a possibilidade de uma configuração intertextual e híbrida, mas sem perder de vista os princípios de textualidade.

Em razão disso, constatamos que o processo de ensino abre espaço para inovações permeadas de criatividade e, como resultado, o contexto de uma aula poderá ter a participação ativa do/da aluno/a e do/da docente com atividades que destaquem a atitude responsiva do/da estudante para estabelecer escolhas voltadas para temas atrativos, segundo gosto e estilo, com textos afeitos a sua realidade e faixa etária, norteando, em sua arquitetura e em seu projeto de dizer, um arsenal de recursos e de estilos (Multimodalidade).

Assim, o/a docente poderá aproveitar a oportunidade e instigar interações assentadas em discussões que entrecruzem conteúdos curriculares, sem, necessariamente, seguir uma linearidade ou rigidez de natureza prescritiva, muitas vezes, rotineira e desinteressante para o/a estudante e, talvez, para ele/a mesmo/a.

5. GÊNEROS DO DISCURSO/TEXTUAIS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA QUE ESTÁ CONSTRUINDO HISTÓRIA NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Com os avanços dos estudos linguísticos, pós 1960, observamos, por meio de estudos e pesquisas, que o contexto brasileiro de ensino de LP traz em sua constituição curricular ecos de leituras e releituras acerca dos postulados teóricos bakhtinianos dos gêneros do discurso. Como sabemos, a teoria propõe que a língua materna, sua estrutura vocabular, morfológica e sintática não é aprendida pelos/as sujeitos/as por intermédio do contato destes/as, apenas, com regras da gramática normativa, visto que, para essa vertente teórica, o uso proficiente da língua efetiva-se pelo acesso dos/das usuários/as a distintos formatos de textos, que são concretizados e manifestados por esses/as sujeitos/as sociais, de forma oral ou escrita, por intermédio dos gêneros do discurso/textuais, nos mais distintos campos da atividade humana.

Relativamente a esse respeito, vemos um volume grande de estudiosos/as brasileiros/as, como Koch e Marcuschi, que fundamentam suas pesquisas em bases teóricas que perpassam metodologias didático-pedagógicas que têm como referência o estudo dos gêneros do discurso como instrumento de aprendizado da LP, propondo um pensar reflexivo que entra em confluência com a ideia de que a competência dos/das indivíduos/as emerge sustentada no contato destes/as com as diversificadas formas sociocomunicativas que circulam no interior das esferas sociais.

Em se tratando dessa linha teórica, como já foi observado, esses dois pesquisadores atribuem a denominação de gêneros textuais ao que Bakhtin denomina de gêneros do discurso. Nessa direção, essas formas de estabelecer comunicação/interação apresentam um arranjo composicional, de conteúdo, de estilo, linguístico e discursivo peculiar e dinâmico, ou seja, dialético, que entrelaça múltiplos conhecimentos, fato que favorecerá o aprendizado da língua materna e de seus matizes naturais e socioculturais.

Essa vertente dialógica proposta por esses teóricos, alavancada por Bakhtin, legitima-se em textos de estrutura composicional híbrida ou não, uma vez que neles entram em consonância vozes, pensamentos, ideias, juízos de valor, injunções, argumentações que, de forma intertextual, relacionam-se, a fim de cristalizar efeitos de sentido, explicações para as imagens e ideias construídas nas estruturas contextuais dos enunciados (textos).

Em decorrência desses aspectos, essas projeções têm sua fonte no ambiente histórico, social e cultural do qual o ser humano é integrante e, portanto, capta dele a ideologia e a cultura circundante, haja vista que viver socialmente é atuar sob um universo de troca de experiências e de apreensão de conhecimentos, ação possível pelo fluir discursivo, o qual é confabulado na linguagem e consolidado em gêneros discursivos/textuais de toda ordem de propósitos comunicativos, conforme se apresentem os campos de atividade verbal e seus domínios discursivos, os participantes e as regras de adequação propostas/instituídas pelo âmbito e pela situação socioculturais.

Nesse universo de relações e entrelaçamentos, a língua, sendo um sistema organizado, convencional e, portanto, prescritivo, oferece a oportunidade para a seleção dos discursos e registros utilizados nas interações sociais. Essa escolha é feita com intuito de atingir o sentido buscado em toda e qualquer troca discursiva, pois o ser humano está imerso em uma busca constante pelo sentido em todos os âmbitos de sua vida em sociedade.

Assim sendo, podemos dizer que os atos de linguagem estruturadores dos discursos que permeiam as interações humanas consistem numa cadeia temática carregada de valores socioculturais, os quais se

espraiam para o/a destinatário/a, o/a qual buscará atribuir sentido às vozes norteadoras desses enunciados, para que estes sejam compreendidos de forma significativa.

Nesse sentido, devemos levar em consideração que, se as formas comunicativas passam por transformações, é conveniente a predisposição do/da leitor/a para o aprimoramento de sua competência linguístico-discursiva-textual, com o propósito e a intenção de alcançar o(s) letramento(s) e/ou os multiletramentos, entendidos, aqui, como a condição e a responsabilidade assumidas pelo/a recebedor/a do texto, de ler, interpretar, compreender e fazer uso das distintas e híbridas linguagens que estruturam os gêneros discursivos/ textuais, os quais fazem parte do processo comunicativo da sociedade contemporânea.

6. O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA

A pesquisa teve como principal objetivo observar se o ensino nesse campo de conhecimento, intermediado por práticas norteadas pela leitura, interpretação, produção, estruturação contextual e linguagem dos gêneros discursivos/textuais, pode se tornar uma ação didática dinâmica e atrativa para os/as alunos/as, alcançando, com isso, o(s) letramento(s) e/ou multiletramentos dos/das estudantes.

A experiência realizada com as turmas de 1º e 4º anos foi providencial, visto que envolveu alunos/as egressos/as do Ensino Fundamental e estudantes ingressantes no curso Técnico do Integrado em Mineração, assim como alunos/as que estavam concluindo esse curso.

Para alcançar os interesses perseguidos na pesquisa, utilizamos nas turmas selecionadas gêneros textuais variados, por exemplo, charges, tirinhas, cartazes, notícias, campanhas publicitárias, placas, anúncios, entre outros, como fontes para explorar os assuntos de Língua Portuguesa, exemplificados e descritos nas Bases Curriculares voltadas para os respectivos níveis de ensino.

Sendo assim, procuramos não utilizar os textos apenas como pretexto para a explanação de regras, com efeito, esses textos, bem como as questões relacionadas à sua interpretação, organização, princípios de textualidade, aspectos linguístico-gramaticais foram selecionados de acordo com o nível de ensino e a realidade e interesses de cada turma.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, constatamos que o ensino de Língua Portuguesa, intermediado por uma ação didática que tem como fundamento o estudo dos gêneros discursivos/textuais pode favorecer o uso de um método, sob uma ótica linguístico-interativo-discursiva, que tende a ser mais atrativo e dinâmico para o aprendizado dos/das alunos/as e para o trabalho pedagógico.

Em razão disso, destacamos, a seguir, as hipóteses que guiaram o trabalho:

a) O ensino de Língua Portuguesa por meio do uso instrumental dos gêneros discursivos/textuais pode ser mais motivador, interativo e significativo para o/a aluno/a do que um ensino tradicional com foco na transmissão de regras de uso da norma padrão;

b) O ensino de Língua Portuguesa fundamentado no estudo da estruturação, organização, textualidade e dos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros discursivos/textuais, como também na leitura e na interpretação dessas formas de comunicação, pode ser mais eficiente, em termos de aprendizado, do que a recorrência a um ensino tradicional da língua, que se assenta em prescrições gramaticais mecanizadas, ancoradas em normas transmitidas por meio do acesso a conteúdos e a exercícios repetitivos, voltados para a classificação morfossintática de palavras e de estruturas oracionais desvinculadas de contextos de comunicação e de uso;

c) O ensino de Língua Portuguesa respaldado na teoria dos gêneros do discurso e dos gêneros textuais tem a possibilidade de alcançar tanto o(s) letramento(s) como os multiletramentos dos/das alunos/as.

Mediante tais proposições, vislumbramos o fato de que todo/a professor/a de LP pode, partindo da análise linguístico-discursivo-textual dos recursos variados utilizados nos textos, contribuir, gradativamente, para a ampliação dos meios expressivos orais e escritos dos/das alunos/as, de maneira que esses/as estudantes possam alcançar uma compreensão consistente da estrutura, forma, estilo, conteúdo e funcionamento da língua em diversos contextos de uso.

Nessa perspectiva, a gramática tem um papel importante no ensino da língua, caso sejam bem fundamentados os princípios teóricos relacionados aos usos linguístico-discursivo-textuais e abram-se espaços variados para o acesso a esse universo multimodal que circunscreve a linguagem.

Em vista do exposto até aqui, um dos principais propósitos do estudo da língua portuguesa é transpor as fronteiras do que os PCN orientam e oportunizar ao/à aluno/a a compreensão dos sistemas multimodais simbólicos das diferentes linguagens, por meio do(s) letramento(s) e/ou multiletramentos concernentes à linguagem verbal e não verbal.

Dessa forma, esse/a estudante poderá perceber e compreender visões de mundo distintas, analisando-as, por meio de comparações, acrescentando-as à sua, construindo, assim, conhecimentos novos. Com efeito, acreditamos que, as estratégias de ensino que têm como referência o Dialogismo de Mikhail Bakhtin, e, por consequência, o estudo dos gêneros do discurso e dos gêneros textuais, trazem não só o reconhecimento da necessidade de letramento(s) e de multiletramentos, como também de comprometimento do/da docente para vislumbrar mudanças em suas ações de ensinar. Além disso, esses procedimentos, advindos do ensinar, devem contar, pois, efetivamente, com a predisposição para aprender por parte dos/das alunos/as, tendo em vista que, essas táticas de ensino contribuirão para a legitimação da autonomia que os instrumentalizará para lidar com as versatilidades da língua.

Após o trabalho desenvolvido, percebemos que é possível o alargamento das expectativas em relação ao ensino de LP, sob uma perspectiva contextualizada, interativa, discursivo-textual, assentada no funcionamento pragmático da língua, em distintas situações de uso comunicativo, prática esta, que vai além do que tradicionalmente é tratado nos livros didáticos e gramáticas, abrangendo, nesse sentido, o contexto e o funcionamento real da língua demandados pelas distintas situações das instâncias sociais.

Interessante mencionarmos que, em cada experiência realizada no percurso do desenvolvimento da pesquisa, constatamos que é possível e necessário trabalhar em parceria com os/as alunos/as, por meio de um diálogo que possibilite que eles se assumam como agentes do processo de construção e de troca de conhecimentos, levando não somente suas experiências de linguagem, ou mesmo outras, intermediadas pela linguagem, bem como expondo, de maneira reflexiva, opiniões a respeito dos conteúdos linguístico-gramaticais.

7. CENÁRIO DAS AÇÕES DIDÁTICAS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODERNIDADE

Ao fazermos uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa na sociedade contemporânea – tecnologicamente complexa e globalizada – percebemos a necessidade de práticas de linguagem fundamentadas e adaptadas a esses contextos, em que os meios midiáticos evoluem de forma muito rápida e recorrente, exigindo, com isso, domínios de múltiplos conhecimentos só possíveis por meio da interação firmada no entrelaçamento de distintas formas de linguagem.

A escola junto com os/as professores/as de língua portuguesa tem a função de alimentar, por meio de novas metodologias e procedimentos de ensino, os conhecimentos científicos resultantes desse contexto social dinâmico, a fim de serem compartilhados com os/as alunos/as, com o intuito de serem apreendidos e reconstruídos por esses atores sociais haja vista a consolidação de sua autonomia cidadã para agir sobre/no mundo.

As orientações curriculares para o Ensino Médio (2000, p.35) sobre esse aspecto endossam que:

> "(...) Cabe à escola, junto com os precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização. A assunção desse expediente pela escola é algo de fundamental importância na organização de seu projeto pedagógico, uma vez que a proposição de conteúdos a serem ensinados em qualquer modalidade de ensino assim como a abordagem metodológica que lhes deve ser conferida são uma ação que traz à cena, de uma maneira ou de outra, a concepção que a escola possui dos papéis de aluno e professor e do que vêm a ser ensinar e aprender; o conteúdo ou o objeto de conhecimento; a produção e socialização de conhecimentos; os eventos/práticas de nossa sociedade em relação a uma compreensão pelo aluno acerca do mundo, sintonizado (ou não) com o seu tempo."

Tal incumbência dada à instituição escolar e ao/à professor/a não constituiu uma tarefa fácil, visto que engloba uma variedade de aspectos: social, cultural, regional, espacial, político, etário, institucional, instrucional; por conseguinte, de grande complexidade. Por outro lado, contrariamente a essa lógica, o trabalho com o estudo dos gêneros pode ser uma proposta que engendre esse contexto, tendo em vista que é por meio de textos que o ser humano interage socialmente e tem acesso aos conhecimentos variados.

A despeito disso, o/a professor/a, a escola e o próprio sistema educacional de ensino apresentam resistência para aceitar e para gerir as inovações, pois a própria realidade brasileira, apesar de estar sujeita a mudanças constantes e, portanto, dispor de inovações tecnológicas aviltantes, traz certo comodismo, por exemplo, quando baseia o ensino em materiais prontos, como o livro didático escolhido e trabalhado pela instituição de ensino, sendo, em muitos casos, o único meio utilizado na sua proposta de trabalho.

Sobre o exposto acima, Roxane Rojo, 2009, p. 106-107 pondera:

> Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Diante desse cenário de mudanças, sabemos que o/a professor/a ainda vivencia uma crescente desvalorização de seu papel social, o que pode, de certa forma, influenciar no desenvolvimento de seu trabalho. Ao mesmo tempo, esse/a profissional vê-se sem um norteamento, sem um modelo de trabalho adequado, porque os materiais e as orientações organizados e postos à sua disposição trazem propostas pedagógicas que, em muitos casos, estão aquém da realidade vivenciada por ele/a e pelos/as alunos/as, uma vez que, como já foi destacado neste escrito, a diversidade é inerente aos contextos sociais.

A esse respeito, dependendo do perfil da escola e do/a professor/a, esse fato pode representar uma dificuldade relativa frente às circunstâncias e às situações apresentadas, haja vista que não existem receitas prontas, ainda que disponhamos de exemplos registrados em obras destinadas a professores/as que podem ser adaptadas, desde que exista a vontade, a predisposição e o apoio da escola para que essa tarefa possa ser efetivada.

Irandé Antunes, 2010, p. 67, expõe uma crítica direcionada a professores/as sobre essas dificuldades apontadas no ensino de língua portuguesa:

> Por vezes, os professores se queixam de que, no momento, não sabem mais como ensinar a língua ou o que fazer em sala de aula. Não me parece que os professores tenham razão para se sentirem tão desorientados assim. Já são tão comuns as indicações de outros rumos, de outras perspectivas e, consequentemente, de outras atividades!

No Brasil, entretanto, já se nota uma emergente e progressiva mudança nos paradigmas de ensino, como observam e mostram Rojo e Moura, 2012, p.31:

> Hoje, no Brasil, é não só perfeitamente possível, como desejável (e, de certa forma, desejada por uma grande parcela dos professores) a adoção de uma didática inovadora. Sentimos uma grande adesão dos docentes aos princípios que subjazem a esse tipo de concepção de educação. Nossos desafios não estão no embate com a reação, mas em como implementar uma proposta assim: a) o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores; b) o que mudar (ou mudar) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de 'desempenho', nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula. Mas esses gigantes desafios parecem bem pequenos se de fato tivermos a adesão dos professores e alunos a essas ideias.

Por todos os aspectos ilustrados, os conteúdos da área de linguagens podem se constituir em elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais a escola terá a oportunidade de propor ações pedagógicas de intervenção didática.

Essas ações tomarão como instrumento de ensino e de aprendizagem tanto questões relativas aos usos da língua, por meio de diferentes contextos e situações, num processo de atualização direcionada não só aos eventos de interação social concernentes a distintas culturas e conhecimentos, como também às questões relativas ao trabalho com análise linguística (os elementos formais e informais da língua), à análise do funcionamento sociopragmático dos gêneros, relativamente, ao domínio discursivo correspondente e a fatores de textualidade/de textualização, tanto em textos produzidos pelo/a aluno/a como aqueles utilizados em situação de leitura, interpretação ou práticas afins.

Com efeito, todo esse processo exaustivo de engajamento dos conteúdos a realidades culturais locais demanda predisposição por parte dos/as professores/as e da escola. Em razão disso, as instituições escolares e os/as docentes de língua portuguesa procuram organizar sua prática de ensino por meio de um trabalho pautado no(s) letramento(s) e/ou multiletramentos, considerando-se a imersão do alunado em eventos comunicativos plurais, o que sustenta a iniciativa de se propor uma ação didática centrada no estudo dos gêneros discursivos/textuais à luz das diferentes dimensões de leitura, interpretação e uso funcional da língua em produções orais e escritas.

De todo modo, o/a professor/a de língua portuguesa, ao trazer para seu trabalho aspectos relacionados às abordagens das teorias que firmaram este trabalho, poderá compreender a importância dessas concepções para o contexto de aprendizagem dos/das alunos/as e, então, buscará ampliar e aprimorar sua visão de trabalho sob tais perspectivas, percebendo que a prática de ensino sustentada no estudo do texto gêneros implicará a compreensão da interface interativo-discursiva da linguagem, imprescindível à vivência sociocultural. Assim, esse objeto de ensino revela, de alguma forma, o funcionamento e a estruturação da vida social, a qual é gerenciada por regras e por recursos que demandam e impulsionam a criação de novas e distintas formas comunicativas, como também de meios de atribuir sentido a elas, os quais constituem fatores que estratificam e possibilitam as relações humanas.

É nesse contexto que se ratifica que o processo de ensino que abrange a área de língua portuguesa é um trabalho que pode ter como ponto de partida um olhar voltado para o estudo dos gêneros discursivos/textuais. Olhar esse que perpassa por cada elemento constituinte/estruturador da textualidade/textualização dessas formas comunicativas, para construir uma compreensão mais pormenorizada e, por conseguinte, acurada da dinâmica discursiva envolta nos diferentes domínios sociais, no interior dos quais esses textos com suas formas heterogêneas inserem-se, legitimando sua função primordialmente comunicacional. Dessa forma, por meio da reflexão a respeito do conteúdo, da estrutura composicional, da linguagem e do estilo diversificados, os/as aluno/as construirão as condições necessárias para desenvolver proficientemente outras competências de leitura e escrita, além daquelas que eles/as já possuem.

Assim, compreendemos que o domínio dos diferentes gêneros poderá auxiliar o/a estudante a ser o/a legítimo/a "dono/a" de sua fala, ou seja, contribuir para desenvolver a prática de discursos e textos com autoria. Ademais, a partir de um trabalho com uma ação de linguagem que faz uso dessas diversas formas de atuação social, será possível não só exercitar a reprodução dessas formas sociocomunicativas, como também reinventá-las por meio de práticas de linguagem significativas, proporcionadas na/pela escola, durante o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, assentado em atividades interdisciplinares.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações e das análises desenvolvidas a respeito da interação humana por meio de gêneros discursivos/textuais, pudemos perceber que não há como prescindir dessas formas de comunicação, tendo em vista que, como afirma Bakhtin, é impossível se comunicar verbalmente, a não ser por meio de algum texto. Diante disso, convém destacar que os mecanismos de comunicação sofrem mudanças, alargam-se e ajustam-se aos contextos de uso e, dependendo da situação e da intencionalidade dos envolvidos nos atos de linguagem, emergirá um código inerente, simples ou complexo, a fim de atualizar a experiência de interação consubstanciada em um contexto sócio histórico.

Com efeito, a partir dos aspectos observados e pontuados neste trabalho, é imprescindível destacarmos que o ensino de LP precisa de ações didáticas que permitam o contato do aluno com as sutilezas e matizes da língua, as quais estão presentes nos variados gêneros que são atualizados e produzidos socialmente e no ambiente escolar. Nesse sentido, levando-se em consideração os aspectos postos em evidência aqui, podemos afirmar, com certa seguridade, que o percurso que solidifica a linha histórica do

ensino de LP no Brasil tem como um de seus principais referenciais, no que se refere à promoção da quebra de paradigmas de ensino, a teoria dos gêneros do discurso/textuais.

Esse aporte teórico enredado, neste trabalho, segundo as concepções e convicções dos três autores fontes da pesquisa desenvolvida, é, por certo, em síntese, um dos expoentes que deram fundamento e sustentação a um modelo didático de ensino que redefiniu suas bases e se desvinculou de formas tradicionais cristalizadas que perduraram por um longo período no contexto de ensino da língua portuguesa.

Sabemos, portanto, que a essência do viver firma-se na e pela linguagem, capacidade humana de estabelecer contatos concretizados nos mais variados textos que circulam e se difundem no cerne da sociedade, servindo para o estabelecimento de acordos, de trocas de experiências, de manifestação de ideias, valores, pensamentos e sentimentos. Tomar conhecimento dos meios que dão forma aos textos é um desafio que suscita a participação de indivíduos determinados e predispostos a conviver na dialética da interação humana, compreendendo o processo que envolve a sobrevivência em um mundo em que a vida é perpassada por experiências consolidadas com/na linguagem, artifício simbólico que projeta mundos para os quais existem diversos caminhos permeados de contextos singulares e plurais.

REFERÊNCIAS

[1] ADAM, Jean-Michel. A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos/ Jean-Michel Adam. São Paulo: Cortez, 2011.

[2] ANTUNES, Irandé. Análise de Texto: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

[3] BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

[4] BEZERRA, Paulo. Mikhail Bakhtin: Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

[5] BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: SENMTEC, 2000.

[6] BRASIL. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC), 2006.

[7] KOCH, Ingedore Villaça. Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.

[8] MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

[9] ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

[10] ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Capítulo 14

A organização dos espaços nas instituições de educação infantil

Ione da Costa Melo Silva

Resumo: Este trabalho investigou como se dá a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil em uma perspectiva de espaços promotores de possibilidades de experimentação e de vivências. A pesquisa foi realizada em uma instituição conveniada com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF que atende crianças na faixa etária de 2 a 4 anos, tendo como participantes 07(sete) profissionais da área pedagógica e 24 (vinte e quatro) crianças na faixa etária de 04 (quatro) anos de uma turma de 1º Período da Educação Infantil. No percurso metodológico foi empregada a abordagem qualitativa, obtendo os dados por meio de instrumentos: questionários, observação da prática pedagógica e atividade de escuta com as crianças. A análise se deu à luz de um referencial teórico voltado para a concepção de educação infantil pensada para sujeitos concretos de direito, apontando para a compreensão dos espaços como locais de interação social, os quais, de acordo com sua organização, se configuram em ambientes carregados de estímulos para as experiências de aprendizagens. Nesse sentido, contribuíram: Barbosa (2006), Cruz (2008), Forneiro (1998), Gandini (1999), Horn (2004) Gobbi (2009) e Oliveira (2009). A análise levou em conta, as aproximações e distanciamentos entre as formas de utilização desses espaços e as necessidades, vivências e interesses das crianças, procurando identificar elementos transformadores dos espaços em ambientes geradores de experiências de aprendizagem. Após a análise dos dados obtidos por meio dos questionários e das atividades de observação, bem como das atividades de escuta realizada com as crianças, percebeu-se a ausência de ações voltadas para a perspectiva apontada, reforçando uma prática educativa centrada no adulto, negando a participação da criança. Os resultados das atividades com as crianças sinalizaram a necessidade de participação das mesmas na organização dos espaços no contexto investigado.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Espaços. Ambientes de Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Partindo do princípio que o dia a dia das instituições de educação infantil deve ser organizado de forma a contemplar as inúmeras atividades que são desenvolvidas para atender às necessidades e interesses das crianças tais como o repouso, o descanso, a alimentação, o banho e higiene em geral, como também as práticas pedagógicas que compõem a organização curricular da Educação Infantil, há que se pensar sobre como os espaços nos quais essas atividades acontecem são organizados. A minha vivência profissional tem possibilitado o acesso a diversas instituições que atendem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Nelas pude perceber as mais diferentes formas de organização dos espaços, muitas vezes pautadas no improviso ou na mera adaptação que em nada favorecem o desenvolvimento das crianças. Essa realidade me inquietou e provocou o seguinte questionamento: De que maneira os espaços na Educação Infantil favorecem a valorização das experiências de aprendizagem da criança a partir de suas necessidades e interesses?

Buscando responder a esse questionamento, se fez necessário pesquisar acerca da organização dos espaços nas instituições de educação infantil, tendo como objetivo geral investigar de que maneira esses espaços favorecem a valorização das experiências de aprendizagem das crianças a partir de suas necessidades e interesses. Objetivando atingir o exposto acima, foram estabelecidos objetivos que se propunham a analisar as aproximações e distanciamentos entre as formas de utilização dos espaços na Educação Infantil e as necessidades, vivências e interesses das crianças, identificando os elementos que transformam o espaço da educação infantil em ambiente promotor de experiências de aprendizagem, bem como caracterizar como os espaços da Educação Infantil apresentados e organizados na instituição pesquisada se apresentavam dentro de uma proposta pedagógica.

Para isso se fez necessário pensar sobre: Quem são as crianças que estão inseridas nesses espaços? Que espaço é esse da Educação Infantil? Os espaços organizados para a inserção dessas crianças atendem às suas expectativas e valorizam suas vivências? A proposta curricular contida no PPP – Projeto Político Pedagógico - para a população atendida vai ao encontro de suas necessidades e interesses? Como a estrutura curricular, proclamada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF está organizada em relação a esses espaços em que são desenvolvidas as práticas de educação infantil?

Considerando o exposto, é preciso refletir acerca da organização desses espaços, avaliar se a organização, como pensada, considera as práticas sociais e os interesses dacrianças. Desta forma, a organização dos espaços escolares das instituições de Educação Infantil, deve levar em conta a significação e ressignificação por parte do sujeito, concebendo esses espaços como locais que favoreçam as vivências de práticas sociais, como elementos fundamentais para a formação da criança. Barbosa (2009) aponta as práticas sociais como conteúdos educacionais promotores de aprendizagem e desenvolvimento.

Então o espaço é entendido numa perspectiva física, funcional, temporal e relacional e passa a ser um elemento curricular que por sua vez não é neutro (Horn, 2004). Pelo contrário, a forma como é organizado, poderá contribuir ou não para o desenvolvimento das aprendizagens. O diálogo com autores que comungam das teorias de Wallon e Vygotsky, os quais relacionam a afetividade, a linguagem e a cognição com as práticas sociais, foram fundamentais para a compreensão acerca do tema em questão. O referencial teórico se pauta na defesa de que o meio social é fator preponderante para o crescimento dos indivíduos. Barbosa (2006) e (Horn 2008) defendem que o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Desta forma, Horn (2008) afirma que o espaço e materiais por si só não dão conta do desenvolvimento das aprendizagens devendo-se levar em consideração as diferentes possibilidades da criança agir sobre esses materiais, explorando e interagindo com seus pares nos ambientes que lhes são oferecidos.

2. OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA PROPOSTA PEDAGÓGICA À ORGANIZAÇÃO NA INSTITUIÇÃO

A Educação Infantil, hoje, em âmbito nacional, está respaldada na Constituição Federal de 1988 - CF/1988 como direito subjetivo das crianças com idades entre zero e cinco anos, bem como o direito dos trabalhadores em ter assegurado a educação para seus filhos, unindo assim, o direito ao desenvolvimento ao trabalho e o direito à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 traz em seus artigos 29 e 30, a organização da educação escolar em dois grandes níveis: educação básica e educação superior. Nesse artigo a educação infantil é estabelecida como "primeira etapa da educação básica" e deverá ser oferecida em creches para crianças de zero a três anos e em pré- escolas para crianças de 4 e 5 anos. No caso da pré-escola essa temporalidade abrange até o momento em que a criança ingressa no ensino fundamental.

Ao longo da história, no que se refere ao atendimento a crianças de 0(zero) a 6(seis) anos de idade, diferentes concepções de crianças e de práticas institucionais destinadas a seu atendimento sofreram grandes transformações. No Brasil, a educação infantil emerge em meio a essas diferentes concepções com grupos distintos, evidenciando diversas expectativas em relação às aprendizagens e desenvolvimento das crianças. As instituições mantidas pelo poder público, historicamente têm estabelecido prioridade de matrícula às crianças oriundas de famílias de baixa renda, justificando estarem essas crianças sujeitas a situações de risco social. Outro critério utilizado para essa priorização é o de que, elas necessitam de um lugar adequado para que sejam cuidadas, enquanto suas famílias trabalham.

Em contrapartida, outra visão, nesse caso das famílias de grupos sociais privilegiados, entende que a creche e a pré-escola devem ser espaços organizados para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Em contrapartida, Oliveira (2011) ressalta a ação das famílias das classes operárias que passaram a reivindicar para seus filhos, o mesmo atendimento que as crianças das classes dominantes possuíam. De um lado estão às famílias das crianças de classes favorecidas economicamente e do outro as famílias das crianças de classes menos privilegiadas. A autora aponta para as políticas educacionais voltadas para as crianças das classes dominadas e para as das classes dominantes:

> [...] o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidos a propostas de trabalho educacionais que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas. Surgiram nos jardins de infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltados ao atendimento prioritário das crianças das Camadas populares. (OLIVEIRA, 2011, p. 99)

Essas concepções são antagônicas e passam a ideia de que dependendo do meio social em que a criança esteja inserida, há uma educação ideal, contrariando o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil– DCNEI (2010), cuja fundamentação se apoia na ideia de que a educação deve servir para ajudar a criança, desde cedo, a ampliar suas possibilidades, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, a se apropriar de conhecimentos produzidos e acumulados culturalmente.

Nesse entendimento, o Currículo da Educação Básica – Educação Infantil do Distrito Federal, (SEEDF, 2014), dispõe que:

> […] a educação infantil é a educação que abrange desde o nascimento até a idade em que a criança ingressa no ensino fundamental. […] a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 anos em seus aspectos físico psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e comunidade. (SEEDF, p. 16 e 17).

No entanto, percebem-se vertentes que em si excluem e desconsideram o exposto acima, quando se tornam latentes visões de crianças como seres muito frágeis que ainda não possuem capacidades de comunicação plenamente desenvolvidas (Oliveira, 2011). Essas visões acabam por reforçar práticas educacionais desvinculadas de questões relacionadas à cultura, linguagem, cognição e afetividade, sem considerar que essas questões são elementos constituintes do desenvolvimento humano. Exemplo disso são práticas que têm, como justificativas, questões relacionadas à psicologia do desenvolvimento acerca da construção da inteligência, linguagem e do conhecimento pelas crianças em idade cada vez mais precoce, que reforçam a ideia de que as mesmas devem aprender mais cedo, privilegiando o desenvolvimento cognitivo, o que por sua vez influencia nas práticas pedagógicas dos profissionais.

Esse pensamento justifica práticas de antecipação de escolarização, importadas do ensino fundamental, cada vez mais precoces, totalmente desvinculadas das vivências das crianças, de suas significações de mundo e de si mesmas, sendo essa uma prática comum na maioria das escolas nas quais exerci a função de professora.

Outra concepção presente na educação infantil vê a criança como um ser socialmente carente que precisa de cuidados e assistência, sobrepondo a prática do cuidar ao educar (Oliveira, 2011) sendo essa concepção fortemente defendida pelos responsáveis por esse atendimento de Educação infantil. Cito aqui como exemplo, o atendimento de Educação Infantil que hoje é prestado por meio dos os atuais convênios firmados entre a SEEDF e instituições privadas sem fins lucrativos, com vistas a descentralizar a execução de programa ou projeto para a Educação Infantil, no qual é definido, em cláusula específica, o atendimento

prioritário às crianças oriundas de famílias em situação de risco pessoal e social. Nesse tipo de convênio a SEEDF é responsável pela organização, regulamentação do atendimento, mas no que se refere ao atendimento propriamente dito, esse é de responsabilidade das instituições conveniadas. Já o atendimento educacional é prestado por pessoas, com diferentes concepções de educação, de infância e de criança. Desta forma, a determinação de cláusulas, por si só não garantem uma unicidade no trabalho desenvolvido.

O convênio é firmado por meio da assinatura de um contrato com cláusulas que definem a especificidade do atendimento. Conforme documento elaborado pela SEEDF, denominado Orientações Pedagógicas de Convênios – OPs, o acesso deve:

> [...] garantir que a Educação Infantil, um direito humano e social de todas as crianças de 0 a 5 anos, seja ofertada sem distinção decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), etnia, religião, nacionalidade, sexo, deficiência física ou mental ou classe social. A oferta também não está atrelada ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual das famílias e/ou responsáveis. (GDF-SEEDF, 2015, p. 13).

Entretanto, contrariando parte desse disposto, há também na SEEDF, documento organizado para captação de vagas que define alguns critérios para classificação e inserção em cadastro de um sistema. Esses critérios estão relacionados à definição de prioridades relativas a situações de risco pessoal e social, ou seja, as crianças pertencentes a famílias que atendem a esses critérios são classificadas a partir de uma pontuação preestabelecida para preenchimento de vagas. Isso se configura em contradição considerando a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9.394/1996), a qual dispõe a educação como um direito da criança, e o próprio documento da SEEDF, Orientações Pedagógicas de Convênios – OPs, conforme citação acima.

Essa concepção embasa práticas, equivocadas, dissociando o cuidar do educar, privilegiando um em detrimento do outro, concebendo o cuidar apenas no sentido físico, desconsiderando, muitas vezes, as crianças como sujeitos de direitos e necessidades, banalizando a atividade do cuidar como uma atividade menor.

No entanto, o cuidar com o corpo, ou cuidado físico, está diretamente relacionado a conteúdos educacionais, quando associado à cultura e às relações sociais. A prática social da hora do banho, por exemplo, deve ser explorada como um momento educativo que proporcione à criança conhecer seu próprio corpo, valorizar e dar importância às questões de higiene, numa prática de aprendizagem em que o professor passe a atuar como mediador da construção desse conhecimento. Para que essa prática realmente se configure em um momento de aprendizagem se faz necessário o entendimento de que:

> os cuidados ministrados na creche e na pré-escola, não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher. (OLIVEIRA, 2002, p. 47).

Outra perspectiva, segundo Oliveira (2011), refere-se à concepção de que a escola deve ser um espaço capaz de oferecer às crianças condições para que suas necessidades e interesses sejam considerados e atendidos em um ambiente coletivo, repleto de interações, superando assim o modelo individualista. Nessa perspectiva, a criança é um ser social,portanto, é na coletividade por meio das interações, das explorações e das brincadeiras com outras crianças e também com os adultos que ela se desenvolve. Por isso é imprescindível que ao se pensar em uma proposta pedagógica para elas, deve-se:

> [...] organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas em clima de autonomia e cooperação. Podem as crianças. Assim, constituir-se como sujeitos únicos e históricos, membros de famílias que são igualmente singulares em sociedade concreta. (OLIVEIRA, 2011: p. 47).

O exposto acima pressupõe a superação da visão de criança como mera receptora de conhecimentos elaborados e acumulados ao longo do tempo, caminhando para a construção da ideia de criança como ser ativo, que constrói conhecimentos em um ambiente de interação, e nesse ambiente em meio à coletividade constrói sua identidade e desenvolve sua autonomia.

A legislação brasileira aponta direcionamentos para a superação de concepções como as citadas. Pode-se tomar como exemplo o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos que passou a ser incluído entre os deveres do Estado com a educação escolar pública na Constituição Federal de 1988, fugindo assim do caráter assistencialista. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/1996 que passa a considerar a Educação Infantil como atendimento educacional às crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade e a define como primeira etapa da educação básica.

O atendimento educacional enfatizado pelas DCNEIs, eleva a Educação Infantil para outro patamar, quando a mesma se configura em documento de caráter mandatório, com o objetivo de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Não significando, no entanto, que a mesma invalide qualquer ação por parte das instituições no que se refere à sua organização pedagógica. Ao contrário, deixa evidente a importância de que essas instituições se articulem, a fim de promover discussões coletivas e democráticas, nas quais seja efetiva a participação de toda a comunidade escolar, na definição de sua proposta pedagógica.

A criança é reconhecida nesse documento, como centro do planejamento curricular, portanto, passa a ser considerada em todas as suas especificidades, reafirmando sua condição de sujeito histórico e de direitos que constrói a sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, relações e práticas sociais cotidianas vivenciadas no seu meio (DCNEIs, 2010).

Para tanto trago a perspectiva de uma nova postura que não centralize no adulto a função de único organizador dos espaços na educação infantil, permitindo que as crianças sejam protagonistas dessa organização (Horn, 2004). Daí a importância de se pensar em como os espaços e ambientes em que essas crianças conviverão estão sendo organizados.

Ressalta-se assim a distinção entre espaço e ambiente apresentada por Forneiro (1998), que traz a diferenciação sem no entanto deixar de considerar que esses conceitos estão interligados. Para a autora o termo espaço está diretamente relacionado aos locais em que as atividades são realizadas e se caracterizam pelos objetos, móveis, materiais didáticos que ali são dispostos. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico, bem como as relações que ali se estabelecem, sendo que essas relações envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas.

Segundo a autora, o espaço diz respeito às questões mais objetivas, no ambiente predominam as questões subjetivas. Desta forma não se considera ou valoriza apenas o meio físico ou material, mas também as interações que se estabelecem nesse meio. Então o espaço aqui pode ser entendido como algo que não é neutro e, dependendo de sua organização poderá se configurar em um ambiente estimulador ou limitador das aprendizagens, conforme aponta Forneiro (1998).

3. A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NAS FORMAS DE UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECONHECENDO SUAS NECESSIDADES, VIVÊNCIAS E INTERESSES

A forma como as crianças vão utilizar os espaços oferecidos a elas vai depender de como esses são organizados. Aperspectiva da possibilidade de criar possibilidades para que as crianças possam vivenciar desejos, receios, demonstrar suas preferências e expor suas opiniões, traz a ideia de criança competente, que constrói e estabelece suas hipóteses que é capaz de expor seus pontos de vistas acerca de questões que fazem parte de seu mundo e vivência pessoal, concebendo-a como sujeito concreto, com as particularidades da idade, gênero, história de vida e inserção sociocultural.

Atualmente muito tem se falado e preocupações têm sido demonstradas acerca da importância de ouvir as crianças, de inseri-las em discussões a fim de valorizar seu modo de conceber e viver as coisas por meio de sua participação. Tendo como referência minha experiência profissional de 12 (doze) anos na educação infantil, a impressão de que pouco ou quase nada temos feito para escutar as crianças de fato, tem sido cada vez mais comum e quando o fazemos, na grande maioria das vezes é para atender a uma necessidade pessoal e profissional de nós adultos. Nossas práticas têm sido centradas, na maioria das vezes, em obedecer a rotinas pré- estabelecidas geralmente voltadas para o cumprimento de atividades

predeterminadas. A relação adulto/criança ainda não se pauta em diálogos e discussões acerca do que se pretende fazer no dia a dia. Nosso planejamento, em sua essência, está voltado para atender às crianças, mas nem sempre conseguimos desenvolver uma prática que realmente busque inseri-las nos diferentes momentos do planejamento pedagógico. O que prevalece é a lógica do adulto como aquele que sabe o que é melhor para elas. Ainda estamos muito relutantes em abrir espaços para que a participação delas se efetive.

Pensar a criança como ser ativo e sujeito de sua própria história, consiste em considerá-la no contexto das práticas pedagógicas, como sujeito que tem necessidades próprias, que manifesta desejos e opiniões, de acordo com o contexto, social e sua história particular de vida. Ao trazer a tona discussões sobre crianças e infâncias na educação infantil, o Currículo da Educação Básica – Educação Infantil aponta e aposta nas possibilidades e potencialidades das crianças e das infâncias:

> a educação Infantil precisa oferecer as melhores condições e os recursos construídos historicamente para a criança porque ela é um ser que se humaniza por estar aberta ao mundo, por portar desejos, por interagir com outras pessoas, por significar e atuar sobre o mundo, por fazer histórias e cultura, por ser memória, presente e futuro, por ser um corpo que fala, por ser um novo começo para a humanidade. Um ser que vai se constituindo na e pelas relações objetivas e subjetivas de sua trajetória de mundo. (SEEDF, 2011, Caderno 2, p. 23/24).

Considerando as instituições de educação infantil como local e espaço privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades para construir e compartilhar saberes, de experimentar, de vivenciar, porque não inseri-las nas ações de planejamento de organização desses espaços? As crianças trazem consigo um jeito particular de ver e vivenciar as coisas, e isso na escola, vai acontecer em espaços organizados para elas. Para que seja possível uma efetiva participação da criança na organização desses espaços, é preciso que nós profissionais da educação tenhamos em mente uma postura ética que pense numa educação cuidadosa que seja capaz de reconhecer a criança como sujeito capaz de agir ativamente em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como na avaliação de seus avanços. Passa também pela valorização e reconhecimento das interações com adultos, com outras crianças e com o meio, que acontecem em um espaço que se configura em um espaço educador.

Para considerar a efetiva participação das crianças na organização dos espaços na educação infantil, é preciso que, suas opiniões sejam consideradas, buscar entender o que elas pensam e permitir que questionem sobre o que lhes é oferecido. Considerando que são nesses espaços que essas crianças terão a oportunidade de se sentirem parte integrante e integrada de vivências e experiências, não é possível conceber práticas que os espaços são organizados sem quase ou nenhuma participação das crianças. Tem sido comum perceber que:

> na educação infantil, encontramos, com frequência, paredes com bichos da Disney, figuras da Mônica e Cebolinha, "caprichosamente" colados, sem nenhuma interferência das crianças que habitam o espaço. Entre as consequências que isso acarreta, poderíamos citar uma "infantilização" do processo de aprendizagem, como se as crianças não pudessem trabalhar com outros enredos que não esses, e como se elas não pudessem ter vontade própria. (HORN, 2004. p. 37).

A autora defende que o espaço é algo socialmente construído e que nele refletem normas sociais e representações culturais, acabando por lhe tirar assim a característica de neutralidade. O professor se apossa desses espaços organizando-os conforme suas concepções sem levar em conta as possibilidades de organização do espaço por meio de uma construção solidária, pautada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações ali a serem estabelecidas.

No documento, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), das sete dimensões abordadas, há uma destinada especificamente às questões de organização dos espaços, que é a dimensão "Espaços, materiais e mobiliários". Nela são apontados requisitos básicos que devem ser levados em conta na organização dos ambientes físicos de educação infantil a fim de atender às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que ali estarão povoando o espaço e nele convivendo.

Falando não só dos espaços internos das salas de aula, mas também dos espaços externos, tais como: pátios abertos, pátios cobertos, parques infantis, espaços arborizados, espaços livres, a organização dos mesmos pressupõe pensar em espaços que sejam capazes de promover o protagonismo infantil, assim o

espaço poderá vir a se configurar em espaço com potencial educador.

4. O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTE GERADOR DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM PARA A CRIANÇA

Os espaços podem se configurar em um ambiente de aprendizagens. Forneiro (1998, p. 237), atenta para a existência de elementos do espaço físico da sala de aula, que dependendo de como estiverem organizados, constituirão um determinado ambiente de aprendizagens e que por sua vez definirão as atividades e as aprendizagens que ali se desenvolverão.

Considerando essa premissa, devemos pensar na organização dos espaços da educação infantil de modo a favorecer a interação social, a exploração das aprendizagens e que acima de tudo possa se configurar em um ambiente carregado de estímulos para experiências de aprendizagens das crianças que irão ali conviver. Gandini (1999), fala que o espaço pode ser visto como um terceiro educador um espaço que ensina e para que isso aconteça, é preciso haver flexibilidade para que o mesmo possa ser constantemente revisto e reorganizado pelas crianças e pelos professores. É preciso que haja espaços, nos quais as crianças possam se sentir seguras e interagir com liberdade e segurança.

A organização de espaços requer o pensar em elementos que condicionam a forma como os mesmos serão organizados pelos professores. A existência desses elementos podem se configurar em possibilidades ou limitações. Gandini (1998), nesse contexto, aponta alguns elementos condicionantes para a organização de espaços conceituando-os como: elementos contextuais, elementos pessoais, modelos pedagógicos e planejamentos didáticos.

O ambiente é um elemento contextual condicionante. Os recursos do ambiente, segundo a autora podem trazer possibilidades de espaços naturais ou construídos que são oferecidos ao professor como alternativas complementares, transcendendo assim as paredes da sala de aula. O ambiente também oferece materiais que podem se somar ao equipamento das salas de aula e assim enriquecer as atividades desenvolvidas pelas crianças.

A escola, outro elemento contextual, por sua vez, oferece três tipos de condicionantes quando falamos em suas condições arquitetônicas, os espaços externos e a sua adequação e outros espaços de uso comum. Os espaços internos em sua grande maioria não oferecem condições para uma organização que favoreça o contato com o ambiente. Os espaços externos (pátios, parques, espaços arborizados, espaços abertos) dependendo como são equipados, condicionam a forma como esses espaços poderão ser explorados pelas crianças e também influenciam no planejamento dos professores. Nesse sentido, o condicionante está diretamente relacionado às inúmeras possibilidades de uso desse espaço, ou ao contrário, como elemento limitador.

Ainda segundo a autora, a existência de outros espaços comuns possibilita uma melhor organização interna. Escolas que possuem biblioteca, sala de recreação, sala de artes, sala de jogos, podem usufruir desses de forma coletiva, deixando o ambiente da sala de aula mais livre para explorações, tanto pelo professor quanto pelas crianças.

Outro elemento contextual é a sala de aula, que de acordo com a autora, traz em si três elementos condicionantes na ação de projetar e organizar os espaços. São os elementos estruturais, o mobiliário e os materiais de que dispomos. Dentre esses elementos estruturais, Gandini (1998) cita: a dimensão da sala de aula, a disposição do espaço da sala de aula, a posição das janelas, e a própria condição de instalações dentro desse espaço (pontos de água, tomadas, armários embutidos fixos, tipos de piso). Para a autora esses elementos podem interferir no trabalho do professor na criação de novos ambientes, ou mesmo, inviabilizar a possibilidade de modificação e reorganização do espaço já existente, não permitindo que novos materiais possam ser inseridos a fim de criar um ambiente atraente e convidativo para as crianças.

5. CONTEXTUALIZANDO – A PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

Por meio da pesquisa realizada em instituição conveniada com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e que atende crianças na faixa etária de 2 a 4 anos, tendo como participantes 07 profissionais da área pedagógica (03 professoras, 03 monitoras e 01 coordenadora pedagógica) e 24 crianças na faixa etária de 04 (quatro) anos de uma turma de 1º Período da Educação Infantil, foram obtidos dados utilizando os instrumentos: questionário, roteiro de observação e atividades de rodas de conversas com as crianças da turma. A turma foi escolhida mediante convite feito a professora regente. A

observação aconteceu em dias definidos e marcados com a professora e coordenadora da instituição, conforme um calendário planejado e definido. As observações realizadas tiveram como foco os aspectos relacionados à: concepções de infância, criança e educação infantil, rotina, prática pedagógica e organização dos espaços.

No que tange à escolaridade, foram levantados dados acerca da formação acadêmica dos profissionais.

Tabela 1 – Formação acadêmica

Nível	Participantes	Curso
Ensino Médio	03 monitoras	Curso regular
Graduação	03 professoras	Pedagogia
Especialização	01 professora	Psicopedagogia – Educação Infantil

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora com base em informações coletadas em questionário.

Conforme os dados obtidos, foi possível verificar que todos os profissionais possuem a formação exigida para o exercício da função e que todos possuem experiência na área em que atuam, demonstrando assim atender aos critérios estabelecidos para o exercício da função, conforme o disposto na LDB 9394/96.

Tabela 2 – Tempo de atuação.

Participantes	Tempo de Atuação	Área
Monitora 1	05 meses	Ed. Infantil
Monitora 2	01 ano e 05 meses	Ed. Infantil
Monitora 3	05 anos	Ed. Infantil
Professora 1	05 anos de magistério	Ed. Infantil
Professora 2	10 anos de magistério	Ed. Infantil
Professora 3	15 anos de magistério	10 anos na Ed. Infantil
Coordenadora Pedagógica	08 anos de magistério	Ed. Infantil

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora com base em informações coletadas em questionário.

Durante a realização da pesquisa, vários foram os questionamentos que se apresentaram. O principal deles, talvez tenha sido o desafio em realizar uma pesquisa envolvendo participantes diversos. Por se tratar de levantamento de dados acerca da organização dos espaços, não houve alternativa que não fosse a de envolver esse público, pois afinal, são eles que convivem nesses espaços e o povoam durante todo o período que lá estão. Sendo assim, o maior desafio, se configurou no fato da pesquisadora ter que, se manter toda sua atenção voltada para captar todo o dito e o não dito. Para isso, era preciso estar o mais próximo possível e ao mesmo tempo distante o suficiente para ter condições de analisar o que foi pesquisado.

Os dados obtidos foram organizados e analisados à luz do referencial teórico levantado. A realização das observações e a aplicação dos questionários permitiram um levantamento das concepções de criança, infância e educação infantil que permeiam a prática dos educadores pesquisados, o que por sua vez influenciam diretamente na organização dos espaços da instituição em que trabalham. De acordo com a prática observada, ficou claro que essa organização se dá centrada em suas preferências e julgamentos daquilo que consideram necessário e importante para as crianças, prevalecendo apenas a sua lógica de organização, mesmo em vários momentos, ressaltarem a importância de ouvir as crianças para saber o que elas pensam. Apesar de afirmarem a existência de ações voltadas para a organização dos espaços para as crianças as mesmas não participam efetivamente dessa organização, sendo função dos adultos fazê-lo.

Existe uma organização voltada para a prática de avaliação dos materiais, porém ainda não há a participação das crianças nesses momentos. Apesar da existência de uma proposta pedagógica, que os pesquisados afirmam ter sido construída na coletividade, não há na instituição a perspectiva de espaços para as crianças brincarem em diferentes momentos. Os profissionais são unânimes em afirmar que é importante ouvir as crianças pensando na organização pedagógica, no entanto, não dizem como isso se dá, deixando claro que essa organização fica a cargo dos adultos, ressaltando que apesar das dificuldades, estão em busca de mudanças, no sentido de promover a participação das crianças na organização pedagógica da instituição.

Tabela 3 – Organização Pedagógica

Respostas	Participantes
A instituição possui uma Proposta Pedagógica elaborada pela coletividade. As ações aconteceram em reuniões.	07(sim)
Existe na instituição uma prática de avaliação dos materiais durante o momento da coordenação pedagógica.	07 (sim)
Na instituição há a prática de organização das atividades de forma que permite às crianças brincarem a maior parte do tempo. Porém isso acontece dentro da rotina.	07 (sim)
Os adultos orientam as crianças na transição das atividades. Porém ficou claro o direcionamento das atividades pelos adultos.	07 (sim)
Há a participação das crianças no planejamento da instituição e isso se dá nos momentos das rodas de conversa e por meio de questionamentos. 03 (três) demais disseram que não, não há a participação das crianças.	04 (sim) 03(não)
Existem registros sobre as brincadeiras e vivências das crianças e que são feitos por meio de fotografias, relatórios e registros dos professores.	07
Dos sete participantes, 01 (um) afirma que não há a organização de diferentes atividades para que as crianças realizem simultaneamente de acordo com seus desejos. Os 06 (seis) restantes afirma que há essa prática, porém, também afirmam que as crianças ainda não escolhem o que fazer, mas justificam que essa prática está em processo.	06 (sim) 01 (não)
Sobre a importância de ouvir às crianças pensando na organização pedagógica, foram unânimes em responder que sim afirmando que é preciso ouvir as crianças respeitando suas preferências e seus interesses.	07(sim)

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora com base em informações coletadas em questionário.

As atividades desenvolvidas com as crianças foram de fundamental importância para o entendimento de seus desejos e percepções acerca da escola que frequentam. As mesmas, por meio das atividades nas rodas de conversas, demonstraram enorme prazer em falar, algo que para elas se mostrou uma grande novidade. Isso ficou evidenciado em suas falas quando questionadas acerca do que gostavam ou não gostavam da escola, se mostraram interessadas em falar, cada uma querendo expor (todas ao mesmo tempo) seus desejos e opiniões e também a demonstração de interesse em realizar as demais atividades (fotografar e desenhar) propostas. A atividade de desenho foi de fundamental importância, pois, segundo Gobbi (2009) o desenho quando conjugado a oralidade se apresenta como um instrumento capaz de nos dar a possibilidade de melhor conhecer as crianças e sua infância. A atividade do desenho realizada nessa perspectiva forneceu importantes informações acerca dos pensamentos das crianças, informações que com certeza, passariam despercebidas pela visão desavisada do adulto.

As falas e ações das crianças demonstraram gostos e desgostos por diferentes espaços na instituição, demonstrando enorme prazer em estar realizando aquelas atividades, principalmente as desenvolvidas nos espaços externos. As vivências nesses espaços se configuraram em pleno exercício de atividades que não estavam totalmente sujeitas ao controle dos adultos e assim podiam agir sem estarem completamente expostas aos regimes disciplinares impostos pelos adultos. Diferentemente dos espaços internos, os externos proporcionaram às crianças, uma maior liberdade de movimentos do corpo, talvez por isso tenham demonstrado gostar tanto do horário do "recreio/parque".

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na organização dos espaços na educação infantil implica a tomada de consciência acerca das possibilidades de experiências de aprendizagens que as crianças poderão vivenciar nesses. Nesse sentido, esse, ao ser organizado, precisa refletir em seus ambientes e materiais que o compõem, infinitas possibilidades para que as crianças possam ali interagir com seus pares, vivenciar e compartilhar experiências. As mesmas precisam se sentir parte integrante e integrada desses espaços para assim construir suas aprendizagens. Um espaço se configura em um ambiente gerador de experiências de aprendizagens quando é capaz de oferecer a essas crianças, inúmeras possibilidades de manipular diversos materiais que possuam, por si, potenciais de aprendizagens.

A forma como dispomos os materiais e jogos poderá definir se às crianças serão oportunizadas experiências desafiadoras ou não. Se organizarmos esses espaços de maneira empobrecida, as crianças não se sentirão desafiadas, perdendo assim a oportunidade de permitir a elas, que por meio das brincadeiras vivenciem situações de aprendizagens. Se faz necessário, proporcionar situações desafiadoras, não significando, no entanto, que isso baste por si, é preciso que elas interajam e que essa interação seja intencional.

As crianças têm grande fascínio pelos espaços externos, porque para eles esses espaços se configuram em possibilidades de liberdade. As vivências nesses se configuram em pleno exercício de atividades que não estão totalmente sujeitas ao controle dos adultos e assim podem agir sem estarem completamente expostas aos regimes disciplinares impostos por nós adultos. Faz então necessário que sejam estruturados de modo a dar o devido valor e seriedade às atividades infantis, oferecendo mais oportunidades para que as interações aconteçam.

Então, a organização do cotidiano das crianças na educação infantil, passa fundamentalmente pela necessidade de conhecer essas crianças, suas histórias de vida, seus desejos, suas opiniões, o que gostam e não gostam, e isso somente será possível se as mesmas forem de fato ouvidas e que essa escuta se materialize em ações voltadas para a efetiva participação delas na organização pedagógica das instituições que as atendem.

REFERÊNCIAS

[1] BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

[2] BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

[3] BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009.

[4] BRASÍLIA, DF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil. Brasília, DF: SEEDF, 2011.

[5] CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças na Consulta sobre qualidade na educação Infantil. In; A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 2, p.301-311.

[6] FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: Miguel A. Zabalza. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 11, p. 229 – 280.

[7] GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: Carolyn Edwards. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 8, p. 145 – 158.

[8] GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In: Ana Lúcia Goulart de Faria. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. Cap. 4. P. 69 – 92.

[9] HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre. Artmed, 2004.

[10] OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Educação infantil; fundamentos e métodos. 7ª edição. São Paulo. Cortez, 2011.

Capítulo 15

O Limiar dos Conhecimentos: A leitura e a literatura no cotidiano das crianças no ambiente da biblioteca escolar

Rosely Maria Morais de Lima Frazão
Rosiane Maria Barros Santos

Resumo: O presente trabalho pesquisa por meio das feituras desenvolvidas no Projeto de Extensão denominado Blablablando do curso de Pedagogia do Centro Universitário CESMAC - que investiga as especificidades nascidas nas vivências literárias experienciadas junto aos infantes desde a tenra idade no processo de desenvolvimento dos sujeitos - as contribuições da imersão das crianças situadas na educação infantil no universo literário emanadas no espaço da biblioteca escolar, como proposição exitosa frente aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (2016) acerca do mapeamento situacional dos infantes no tocante à leitura/escrita. Para tal fazimento, as discentes-pesquisadoras se aportam em teóricos como Soares (2008), Barbosa (1994), Oliveira (1980), Ferreiro & Teberosky (1999) no intuito de propor uma revitalização da biblioteca em uma fazer coletivo, identitário e acolhedor no processo de desenvolvimento leitor.

Palavras-Chave: Vivências literárias. Biblioteca escolar. Formação do leitor.

1. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

O presente trabalho descreve as ações realizadas pelo Projeto de Extensão denominado Blablablando (2018.01) - desenvolvido por três discentes e duas docentes orientadoras do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Cesmac, localizado na cidade de Maceió, no estado de Alagoas em parceria com um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal da mesma cidade - no tocante a uma intervenção específica, que tratava da inserção das crianças envolvidas em um contexto leitor mais significativo. Para tanto, a proposta inicial focava, prioritariamente, a revitalização do espaço da biblioteca escolar como parte nuclear do processo de desenvolvimento leitor.

Com base em referenciais teóricos como Soares (2008), Freire (1996), Barbosa (1994), Oliveira (1980), Ferreiro & Teberosky (1999) entre outros que se fizeram necessários, o objetivo geral do Projeto Blablablando trouxe em seu escopo a proposta de validar o processo de iniciação do letramento, no formato escolarizado, desde a tenra idade, por meio da leitura e literatura. Partindo do olhar hipotético, lançado pelo projeto, de que o hábito da leitura não compunha, de forma significativa, o contexto das crianças, a metodologia julgada mais assertiva se originou nas visitas realizadas na escola, perpassando uma construção coletiva, efetivada em rodas de conversa que desembocou na formulação e revitalização do espaço físico da biblioteca.

Nos resultados alcançados ficou evidenciado: o engajamento da comunidade, a sensibilização e o trabalho coletivo do quadro pedagógico, a descoberta do mundo imaginário mais acessível às crianças e às discentes a indicação da força da leitura como base na formação dos sujeitos desde a tenra idade.

2. PROBLEMÁTICA EVIDENCIADA NOS ESTUDOS PRELIMINARES

Segundo os resultados apresentados na Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (2016), um quinto das crianças brasileiras se encontram no nível elementar de proficiência, considerado insuficiente, no tocante da leitura. Um dado relevante trata da localização desses infantes, pois esses realizaram essa avaliação quando situados no terceiro ano do Ensino Fundamental e, ainda assim apresentaram grandes dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita. O estado de Alagoas, por exemplo, ocupa o nível de número 1, o mais elementar dos níveis, na leitura e na escrita. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular propõe a articulação das experiências vivenciadas na Educação Infantil com as práticas estruturantes do Ensino Fundamental e, no escopo do trabalho pedagógico dos dois primeiros anos desta etapa, traz o processo de alfabetização como foco e, assim objetivando alavancar os níveis de desenvoltura dessas crianças.

A Educação Infantil, hoje, desenvolve o trabalho pedagógico favorecendo as vivências e as experiências por meio das interações e brincadeiras, apresentando assim o mundo, por meio das variadas linguagens às crianças. E, segundo as pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), já nessa etapa deve-se imergi-las no mundo letrado, possibilitando-as uma autonomia leitora no decorrer do processo educacional.

Visto isso, indaga-se qual o motivo palpável para justificar os índices elementares apontados na pesquisa de avaliação acima citada. Se muitos dos pesquisadores sobre alfabetização e letramento apontam e propõem a imersão das crianças, desde a tenra idade, em práticas leitoras como fomento às aprendizagens letradas, porque não partir da estruturação dos espaços de biblioteca escolar, implantado em creches e pré-escolas, em temáticas significativas e contextuais, constituindo-os como núcleos basilares de desenvolvimento de saberes?

3. QUESTÕES NORTEADORAS

Em uma primeira hipótese, levantou-se uma questão, bastante discutida por Emilia Ferreiro, de que algumas pessoas não compreendem a importância de aproximar as crianças dos livros, comprando livros para elas se só conseguiriam lê-los alguns anos depois. E, induzido por esse senso comum culturalmente instaurado, o ambiente escolar da Educação Infantil, não priorizaria a construção do espaço da biblioteca como base para a imersão dos pequenos desde o ingresso nas instituições educacionais na cultura letrada por meio dos livros.

Uma conjetura emergiu da dicotomia instaurada no processo leitor, que trata a alfabetização e o letramento como pólos distintos, excluindo a complementação que ambos exercem. Nessa repartição, uma lacuna de significados foi criada e, estabelecer uma relação de aprendizagem seria tarefa longínqua. E, isso se daria, justamente pela ausência de uma convivência livresca ativa desde a primeira idade.

Uma outra presunção tratou sobre a formação dos pedagogos. Nesse processo teria sido a leitura e a literatura componente basilar ou coadjuvante? Vários são os teóricos que defendem a questão referenciadora no hábito da leitura e, se os pedagogos em seu processo formativo não vivenciaram experiências legentes valorativas, também não teriam eles uma compreensão do poder do ler, principalmente para bebês e/ou crianças muito pequenas.

4. PROPOSIÇÕES DELINEADAS PARA A PRESENTE FEITURA

Este trabalho foi desenvolvido com objetivo de promover para as crianças situadas na Educação Infantil, envolvidas na intervenção, um contexto leitor mais significativo. Tendo como núcleo físico das vivências e experiências leitoras, o espaço da biblioteca escolar. Assim, buscou-se também sensibilizar o quadro pedagógico quanto a importância de proporcionar experiências leitoras desde a primeira idade; reestruturar o espaço físico da biblioteca escolar em áreas temáticas relacionadas ao contexto em que a comunidade está inserida; fomentar as participações da comunidade em práticas leitoras, favorecendo o engajamento de pais e/ou responsáveis.

5. A RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA PESQUISADA

Nos dias atuais, o analfabetismo ainda é uma realidade brasileira. Os motivos para essa nefasta existência são múltiplos - histórica, cultura e notoriamente estabelecidos. Os processos de escolarização secularmente dicotômicos, a exploração da mão-de-obra, a sobreposição dos projetos de governo aos de nação, a aculturação sagazmente instaurada, o condicionamento operante imposto pelo capitalismo na imposição dos subempregos, entre outros. Essa realidade, em um contexto globalizado e capitalista, tem influência negativa no desenvolvimento dos sujeitos e consequentemente do país.

Desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, os esforços para a instrução básica -incluída aí a alfabetização - têm sido lançados, perpassando por variadas fases e intencionalidades, o alfabetizar tornou-se tarefa basilar ao aprendizado.

Entretanto alfabetizar, em uma perspectiva holística, seria a ponta do *iceberg*. A pesquisadora Magda Soares, por sua vez, defende uma proposta de alfaletrar as crianças, no intuito de conceder sentidos e significados à técnica de decodificar as letras. As egérias-pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky lançam uma visão construtivista que tratam da necessidade da inserção das crianças no universo leitor desde a primeira idade, favorecendo a relação com os livros, letras e consequentemente com a escrita.

Contudo, após tantas pesquisas, olhares e implementações os índices divulgados nas avaliações nacionais - como por exemplo na ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) em 2016 - apontam resultados elementares no campo de leitura e da escrita.

Segundo Buarque (1986) apud Nunes, Buarque & Bryant (2001. p. 100) a problemática se daria na escolarização:

> "...nem a escola pública nem a particular têm assumido a responsabilidade de tornar a leitura e a escrita significativas. As práticas pedagógicas atuais tratam a leitura e a escrita como se ela fosse uma atividade-fim. As crianças lêem para praticar a leitura e escrevem para praticar a escrita desperdiçando-se, assim, as oportunidades de colocar o aluno em contato direto com os mais variados usos que a língua escrita oferece. Se a leitura e a escrita fossem pensadas na escola como atividades-meio, os professores se utilizariam de uma enorme gama de situações de uso da língua escrita em sala de aula desde o início da alfabetização."

Visto isso, fica evidenciado a urgência em fomentar uma cultura leitora significativa desde a tenra idade. Seria esse o primeiro passo para solucionar a demanda social do anafalbetismo. As creches e pré-escolas, hoje, constituintes da primeira etapa da Educação Básica, acolheriam suas crianças também no ambiente da biblioteca escolar.

Na perspectiva de apresentar o mundo das letras de maneira mais acessível, valorativa e significante, sendo esse contato o limiar dos conhecimentos adquiridos posteriormente no processo de escolarização.

6. O CAMINHO TEÓRICO PERCORRIDO

Com base em referenciais teóricos como Soares (2008), Freire (1996), Barbosa (1994), Oliveira (1980), Ferreiro e Teberosky (1986), entre outros que se fizeram necessários, as discentes planejaram junto ao quadro pedagógico implementações que concedesse ao ambiente físico da biblioteca escolar, características espelhadas no contexto das vivências dos infantes assistidos pela escola envolvida, tornando-o mais expressivo pela proposta identitária e, assim convidando a comunidade escolar para vivenciar a prática leitora e todos os seus benefícios formativos e sociais.

Em consonância com Pires (2001) que enfatiza as histórias como oportunidades de descobertas e compreensão de mundo, articulamos momentos de contação nos quais a interação fomentou instantes ricos de hipóteses e desafios.

Uma outra influência para esta intervenção partiu de Barbosa (1994), defensor de uma aprendizagem da leitura multimodal baseada em atividades e materiais diversos, nos indicou a criação e ampliação do leque de recursos pedagógicos que foram desenvolvidos e/ou implementados para a otimização do trabalho literário desdobrado.

Soares (2008) com sua perspectiva de alfaletrar advertiu esta pesquisa para o diálogo fundamental entre os processos da alfabetização e do letramento e, Ferreiro e Teberosky (1986) com o chamamento para a imersão das crianças desde a primeira idade no universo leitor influenciou este estudo no sentido de proporcionar fisicamente um espaço para essa vivência do ler já nos primeiros anos de escolarização.

Assim, com essa base teórica foram delineados os objetivos e estratégias, para as ações desenvolvidas nesta pesquisa extensionista.

7. MATERIAIS E MÉTODOS EMPREGADOS PARA EFETIVAÇÃO DA PESQUISA

No intuito de diagnosticar a instituição envolvida e seu público, para então organizar um plano de intervenção mais objetivo, as integrantes do Projeto de Extensão Blablablando se debruçaram perante uma análise *in loco* sobre os pontos relevantes do contexto da escola – bairro periférico, com baixo poder aquisitivo e pouco consumo de material literário; tendo como principal ocupação dos responsáveis: pesca e preparo para a venda de sururu; baixo nível de alfabetização entre os jovens e adultos; manifestações literárias escassas etc.

Com isso, em um primeiro momento foram consideradas estratégias sensibilizadoras com o quadro docente, no intuito de torná-los referências leitoras para esses infantes.

Na etapa seguinte, desenvolveu-se em parceria com a escola uma busca ativa por evidências que indicassem a metodologia mais assertiva a ser utilizada para proporcionar e disseminar na comunidade escolar a leitura como recurso pedagógico-social relevante e, em meio das visitas realizadas na escola, em rodas de conversa junto ao quadro pedagógico, constituíram-se caminhos para o florescer leitor. Ao passo que os professores se aprofundavam sobre a importância do fomento à leitura, novos olhares eram lançados, implementando a ação e, assim a revitalização do espaço da biblioteca configurou de fato o núcleo da intervenção. E, para concretizar os planejamentos formados nas rodas de conversa, o projeto formulou uma proposta idealizadora para o espaço físico a ser reavivado como biblioteca, que em síntese, seria reorganizado em três áreas para vivências, nomeadas de espaço sururu, espaço faz de conta e espaço vidas secas. Com o apoio do professores e a aprovação da gestão da escola, as discentes iniciaram uma campanha para o chamamento da comunidade, envolvendo-a no recolhimento de material reutilizável - matérias-primas para a estruturação do espaço - e em diálogos convidativos para participação no espaço.

O espaço físico da sala que abrigava a biblioteca dispunha de quatro cantos, mas fisicamente um deles foi inutilizado por conter a porta e consequentemente todo o fluxo de entrada e saída do local. Em conjunto com a gestão da escola decidimos contar apenas com os três ângulos restantes, estes receberam temáticas fixas e significativas para a comunidade escolar.

8. ESPAÇO FAZ DE CONTA

Esta área fomenta o imaginário. Nela foram dispostas caixas temáticas como, por exemplo: hospital, cozinha, salão de beleza, pescador, supermercado, entre outros descritos abaixo, compostos com material para cenário e figurino, que sugerem situações cotidianas a serem vivenciadas pelas crianças. Dado que ao protagonizar outros papéis na brincadeira de faz de conta, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações e características ao papel assumido.

Este local foi pensado para propor também *experiências de produção.* Contendo material para mini oficinas de artes com temas livres, adequados ao planejamento do professor e da escola.

9. ESPAÇO SURURU

Esta temática incentiva as narrativas inspiradas no cotidiano da comunidade. Nela, as crianças são convidadas a narrar contos e recontos sobre a vida da lagoa, a pesca, o meio ambiente, situações do dia a dia etc. Contemplando-as com a autonomia ao narrar, valorizando a cultura local e explorando o currículo oculto.

O local funciona também como ***área cultural***, pois dele emana - dentro do planejamento - ações que envolvem a comunidade pesqueira local, proporcionando um chamamento (responsabilização) para um intercâmbio no qual a comunidade se perceba parte do processo educacional de seus infantes, por meio das narrativas de seu cotidiano.

10. ESPAÇO VIDAS SECAS

A estrutura dessa temática dispõe de uma poda árvore seca montada, na qual os galhos funcionam como cabides para pendurar - de acordo com o planejamento e a intencionalidade do professor - fotos, imagens, trechos de músicas, letras, números, entre outros.

O espaço é também uma ***área da leitura*** na qual o acervo literário da escola se encontra reorganizado em duas estantes. Com o espaço montado, os professores foram convidados a avaliar e implementar cada proposta temática junto às crianças e a comunidade.

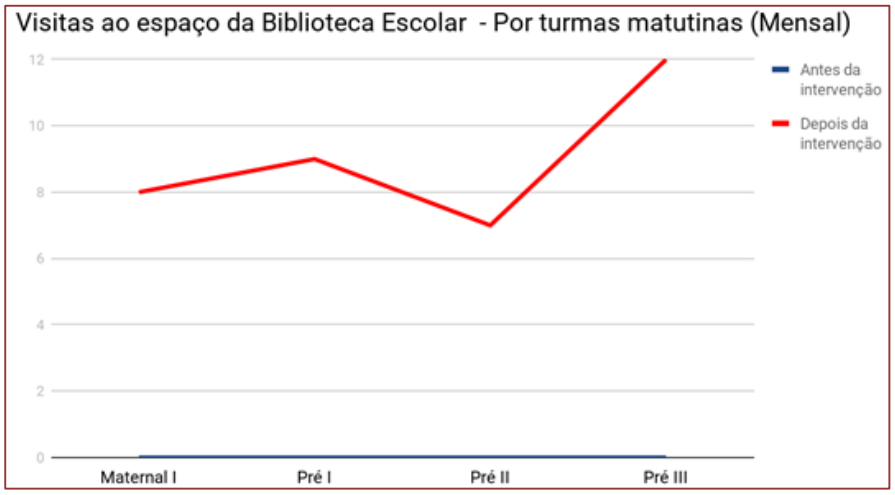
11. (RE)AVALIANDO AS EVIDÊNCIAS PROPOSTAS

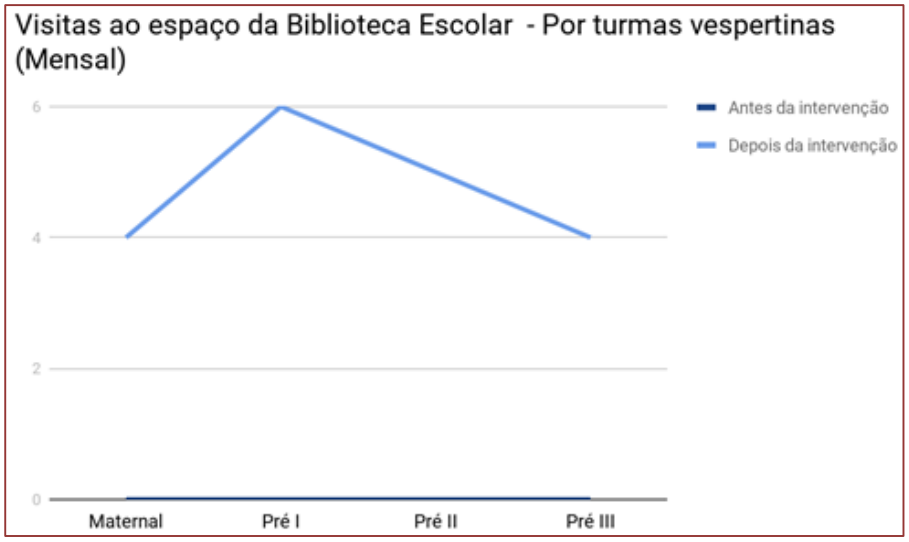
Ao transpor a magia das histórias narradas, segundo Emília Ferreiro, o professor possibilita às crianças a experiência do mistério do ler, de transformar rabiscos (letras) em cenas de mundos paralelos por vezes tão similares ao cotidiano de todos e de cada um. O campo de atuação dessa leitura feita para os infantes, mesmo os bem pequenos, entre outros benefícios viabiliza o aumento de vocabulário, a capacidade interpretativa e reflexiva nascidas nas tramas e, a interação criada no ato do contar, além das descobertas oriundas do manuseio dos livros.

Nesta intervenção, por exemplo, a reestruturação do espaço da biblioteca escolar proporcionou a toda a comunidade escolar a experiência de degustar os livros de maneira mais significativa, em uma convivência geradora de saberes.

A existência de bibliotecas tematizadas a luz do contexto em que a instituição está inserida não foi diagnosticada nos Centros de Educação Infantil situados na área circunvizinha do CMEI envolvido. E, tal novidade trouxe impactos sócio-educativos relevantes. Pois tão logo o espaço fora concluído, turma a turma fora experimentá-lo, de acordo com o planejamento dos professores.

Com uma demanda crescente de visitas e atividades a serem realizadas no local, a coordenação optou por escalonar, por meio de agendamento específico, todo o movimento da biblioteca e assim, o espaço que antes estava esquecido e funcionando apenas como depósito de livros, brinquedos e material pedagógico, ganhou vida.





Com múltiplas possibilidades de interação, o espaço da biblioteca escolar tematizado promoveu mudanças na rotina do CMEI. O chamamento à participação da comunidade foi um importante passo para reafirmar a parceria entre família, CMEI e sociedade. E, nele originaram-se ricas vivências que ocorreram por meio de contação de histórias. Um caso interessante ocorreu nessa dinâmica participativa, uma mãe analfabeta, procurou a professora de sua filha solicitando a participação em uma atividade na biblioteca, dado que a filha estava encantada com o local e as histórias que a professora e os pais dos coleguinhas estavam contando lá. Então quando a coordenadora teve ciência do caso sugeria a professora que ela contasse uma história com o auxílio do livro imagético e assim foi feito. A criança ficou encantada com a participação da mãe e essa foi às lágrimas com a experiência.

Considerando o método de Freire, que parte do contexto do educandos, as discentes integrantes desse Projeto Extensionista montaram as áreas temáticas relacionadas ao contexto da comunidade envolvida dentro do ambiente da biblioteca. Por serem a maioria dos alunos filhos de pescadores e marisqueiras, muitos deles se identificaram com o Espaço Sururu, expressando isso em algumas falas como: "*Eita tia na porta da minha casa tem um monte dessas cascas de sururu que tão aqui na parede... vou pedir pra minha mãe fazer igual aqui lá no meu quarto e colocar uma caixa pra livro embaixo...*" Outra criança comentou: ..."*Tia, tia já sei! Vou pedir ao meu pai pra fazer uma rede dessa e colocar lá no muro de casa pra gente contar história também né?*"

No momento de outra atividade, desta feita no Espaço Vidas Secas, a professora pendurou o livro Imagético intitulado Seca, de André Neves. Uma das crianças pegou o livro e começou a ver as cenas, as demais logo se juntaram ao redor do livro, folhearam-no por algum tempo até que um dos pequenos disse: "*tia esses desenhos parece com minha casa de antes, do interior...parece também com a daqui, mas aqui tem água né?*"

Contudo, as experiências provocadas por esta intervenção foram perceptíveis em várias dimensões da comunidade, porém a contribuição para cada participante será entendida e desenvolvida ao longo de sua vida escolar.

12. CONSIDERANDO AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

O presente trabalho considera válida a intervenção realizada, ao possibilitar a ampliação do campo de atuação da leitura e da literatura no contexto escolar desde a primeira idade no terreno da biblioteca. Aliado a prática do ler estabeleceu-se um panorama com a realidade na qual a comunidade se encontra inserida, gerando acesso e autonomia no processo legente. Em síntese, o Blablablando, por meio de suas intervenções lançou as sementes do ler em solo fértil. Os experientes agrônomos deixaram os tratores mecanizados em ócio para cuidar de seus brotos, adubando-os diariamente junto a cada família agricultora para um crescimento natural. A previsão é de colheita farta, comida na mesa e, na sopa de letrinhas bem mais que matar a fome: dar nome!

REFERÊNCIAS

[1] BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura São Paulo: Cortez , 1994.

[2] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz e Terra , 1996.

[3] NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática São Paulo: Cortez , 2001.

[4] SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió Maceió: EDUFAL , 2015.

[5] SOARES, Magda. Alfabetização e letramento São Paulo: Contexto , 2008.

[6] FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas , 1986.

[7] Conviva Educação. Videoconferência - Os resultados da ANA 2016 e a Política Nacional de Alfabetização, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6fH_QHmJdhA>. Acesso em: 10/04/2019.

Capítulo 16

As construções de enredos e a produção de significados entre as crianças na brincadeira de faz de conta no espaço da brinquedoteca da Escola de Aplicação da UFPA

Solange Mochiutti
Celi da Costa Silva Bahia

Resumo: A teoria histórico-cultural fez-nos compreender o brincar como elemento cultural e como atividade/necessidade no processo de humanização da criança. Pelo brincar, a criança insere-se na cultura humana, e a brincadeira é seu modo de ser e estar no mundo adulto. Ao se relacionar com os outros, a criança pode pensar sobre essa cultura e construir seu próprio conhecimento, estabelecendo relações e comparações. Portanto, a brincadeira permite e garante à criança a apropriação da cultura, e, ao se apropriar dos conhecimentos produzidos culturalmente, ela não apenas expressa e comunica as experiências construídas na e pela cultura, mas também a reelabora, reconhecendo-se como sujeito de determinado grupo social e de um contexto cultural. Esses conceitos foram abordados nas análises das construções de enredos nas brincadeiras de faz-de-conta e da forma de as crianças ocuparem o espaço da brinquedoteca e nele se relacionarem. Participaram deste estudo crianças da educação infantil na faixa etária entre quatro e cinco anos, que frequentaram, durante o ano letivo de 2014, a brinquedoteca da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). As informações, com registros escritos e fotográficos das situações de brincadeiras, foram extraídas do diário da brinquedoteca. Os resultados revelaram que espaço, objetos e materiais possibilitam às crianças o uso criativo e a autogestão destes. Mediante a ocupação e as interações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos outras significações simbólicas são atribuídas ao espaço. Com referências culturais de experiências cotidianas, as crianças não somente reproduzem enredos, mas recriam-nos; agem sobre o objeto, reinterpretam ativamente essas referências, e recriam, por meio de elementos concretos, a realidade histórico-cultural. Então, o brincar, forma privilegiada de compartilhar e trocar experiências, concentra, entre as demais formas de conhecimento, o criar, o fazer, o dar ao objeto a forma da criatividade de quem brinca.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças. Brincadeira de faz de conta. Espaço da brinquedoteca.

1. INTRODUÇÃO

A brincadeira de faz de conta é concebida como alicerce na constituição do sujeito social e promotora de humanização, especialmente pelos teóricos da corrente histórico-cultural como Vigotski (1984; 1933/2008), Leontiev (1988) e Elkonin (1998). Segundo eles, no brincar estão imbricadas as relações entre a história individual e social da criança. A brincadeira, então, não é mera descoberta da criança, mas um fenômeno social, o qual é aprendido no convívio com o outro e aparece na vida da criança como uma das formas para sua inserção na cultura humana.

Nesta compreensão, a ação do brincar não pode ser caracterizada pelo prazer que proporciona à criança, mas, sobretudo, precisa ser caracterizada como experiência cultural e atividade/necessidade da criança no seu processo de humanização**.** Humanizar, na perspectiva histórico-cultural, consiste em a criança se constituir enquanto sujeito humano por meio das interações e relações que estabelece com os outros humanos e os quais a colocam em contato com a cultura. Assim, desde o seu nascimento, o bebê é inserido num mundo de objetos e criações culturais. No entanto, para que o recém-nascido se torne culturalmente humano não basta estar no meio dos humanos, é preciso se apropriar da cultura na relação com os outros, ou seja, nas situações concretas de vida.

Uma das formas utilizadas pela criança para sua inserção na cultura humana é o brincar, pois a brincadeira é para a criança o seu modo de ser e estar no mundo adulto e, à medida que a criança se relaciona com os outros, ela pode pensar sobre essa cultura e construir seu próprio conhecimento, estabelecendo relações e comparações. Nesse sentido, a brincadeira é uma atividade que permite e garante à criança a experiência cultural, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural.

Vigotski (1984; 1933/2008) estudou a origem e a função da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento infantil apontando duas questões fundamentais: a primeira refere-se ao aparecimento da brincadeira, como ela surge ao longo do desenvolvimento da criança, sua gênese e, a segunda diz respeito à função que essa atividade desempenha no processo de desenvolvimento infantil, pelo fato de esta atividade servir de guia na infância impulsionando o desenvolvimento de novos tipos de atividades na criança com idade pré-escolar[23]. Por meio da brincadeira, a criança representa a maneira de 'ser um humano', ao apropriar-se de valores, conhecimentos e formas de participação social que são construídos e reinventados sob a sua perspectiva, permitindo-lhe diversas possibilidades de interpretação, compreensão e de ação sobre a realidade.

Outra referência que atribui à brincadeira *status* no processo de desenvolvimento infantil, mencionada pelo autor, é o fato de ela ser uma atividade imaginativa que envolve um conjunto de regras implícitas e latentes. Ao construir enredos e assumir papéis sociais, as crianças se apropriam das regras sociais e historicamente construídas. Também é nas relações sociais que a criança encontra o alimento para a sua imaginação criadora. Assim, um dos aspectos do brincar é a capacidade imaginativa e criativa, haja vista a imaginação emanar sabor à brincadeira. E essa capacidade de imaginação possibilita à criança a ampliação das experiências quando, por exemplo, ela é capaz de construir imaginariamente o que ainda não experimentou na situação real. Situações estas de caráter antecipatório e, por isso, a brincadeira se constitui no mais alto nível de desenvolvimento.

É neste sentido que o brincar é considerado como mediador por excelência das principais transformações as quais definem o desenvolvimento infantil, contribuindo de modo decisivo na constituição do ser humano nesta fase da vida e, ainda, como um espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, pois na brincadeira a criança ensaia comportamentos e vivencia circunstâncias do cotidiano que fora dela não poderia experimentar.

Caracterizar o brincar como principal atividade guia da criança pré-escolar, como promotor de desenvolvimento, possibilitador de ação criativa e imaginativa, significa apontar para a relevância que a brincadeira de faz de conta tem no processo de humanização da criança, isto é, na sua formação social e cultural e, evidentemente, fator significativo para o seu desenvolvimento e aprendizado.

Este texto aborda esses conceitos ao analisar os modos como crianças de quatro e cinco anos de idade ocupam, se relacionam, constroem enredos e produzem significados ao brincarem no espaço da brinquedoteca de uma instituição de educação infantil.

[23] O autor denomina pré-escolar a faixa etária entre quatro e seis anos de idade.

2. SITUANDO A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com crianças da educação infantil com idades entre quatro e cinco anos, que frequentaram durante o ano letivo de 2014 a brinquedoteca da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, localizada na Avenida Tancredo Neves, no bairro Terra Firme, em Belém do Pará.

A pesquisa com crianças, como propôs Kramer (2002), permite-nos investigar a própria condição humana, defendendo ainda que "é também um modo de compreendermos criticamente a produção cultural de nossa época, e os lugares sociais que adultos e crianças ocupam neste processo de criação" (KRAMER, 2002, p. 10).

Destaca-se também que a pesquisa com a criança e não sobre a criança, permite-nos conhecer as crianças a partir da escuta da (s) sua (s) voz (es). Portanto, a observação e registro de crianças em situação de brincadeira constituíram-se em uma forma singular de conhecê-las.

Tendo como referência a teoria histórico-cultural, que compreende o brincar infantil como expressão cultural e como uma forma de a criança apropriar-se de valores, conhecimentos produzidos culturalmente, este estudo objetivou analisar as construções de enredos nas brincadeiras de faz-de-conta e a forma como as crianças ocupam o espaço da brinquedoteca e nele se relacionam.

As informações para esta pesquisa foram extraídas do diário da brinquedoteca, no qual há registros escritos e fotográficos das situações de brincadeiras. Priorizaram-se as informações relativas à forma como as crianças ocupam o referido espaço e nele se relacionam, os enredos de suas brincadeiras e os significados que atribuem ao espaço, bem como aos brinquedos e objetos expostos de forma acessível para que possam explorá-los livremente.

Desse modo, o brincar das crianças é visto como alvo, conforme revela Benjamin (2002), ao considerar a observação a essência da educação. Ou ainda, como mostra o poeta-educador Mario de Andrade, a criança tem uma cultura própria de sua classe, e a observação do seu brincar espontâneo é uma forma privilegiada de conhecê-la (apud FARIA, 1999).

Ao utilizar o diário da brinquedoteca, redigido por mim, professora-pesquisadora, utilizei-o na perspectiva apontada por Zabalza (2004), para quem o diário constitui importante instrumento de pesquisa, pois "são os documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas" (idem, p. 13). Sendo assim, nos apropriamos deste instrumento na sua função reflexiva, haja vista, para este mesmo autor, permite-nos fazer uma análise reflexiva sobre:

> **- a riqueza informativa que o diário apresenta.**
>
> Um diário vai ser tanto mais rico quanto mais polivalente for a informação que se oferece nele. Os diários apenas introspectivos perdem sentido ao ficar estabelecido o ponto de referência externo em que os fatos ou as vivências narrados acontecem.
>
> O bom de um diário, o que se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se possa contrastar tanto o objetivo-descritivo como o reflexivo pessoal.
>
> **- a sistematicidade das observações recolhidas.**
>
> A principal compreensão dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos. (ZABALZA, 2004, p. 15-16)

Recorremos também aos registros fotográficos contidos no diário da brinquedoteca para a recolha de informações, que foi metodologicamente importante pelo fato de esse material imagético nos conduzir para as múltiplas realidades captadas pelas imagens, as quais não estavam presentes no texto escrito. Desse modo, as imagens apareceram como possibilidades não inscritas em outros materiais, auxiliando-nos na compreensão da complexidade e da dinâmica de como as crianças constroem os seus enredos de brincadeira e da forma como ocupam a brinquedoteca e se relacionam nesse espaço.

2.1. A EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA: A CONSTRUÇÃO DE ENREDOS, PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS ENTRE AS CRIANÇAS NA BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA

Considerando as instituições de Educação Infantil como espaços legítimos de inserção das crianças nas brincadeiras, a brinquedoteca da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - EAUFPA é um ambiente estruturado e organizado para que a experimentação de práticas educativas pautada pela brincadeira como espaço privilegiado de ampliação das relações sociais e culturais da criança aconteça nas suas mais variadas formas de apresentação.

Além disso, compreendemos que o espaço nas instituições de educação infantil deve contemplar prioritariamente a criança, considerando todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo. Também deve atender ao conceito de espaço flexível, relacional e instigador, que de acordo com Gandini (1999), são essenciais para compreendermos a função do espaço no apoio às expressões e as manifestações das crianças. Pois, se considerarmos a criança ativa, exploradora e produtora de significados, é preciso pensar no espaço que educa, expressa ideias e dê apoio aos seus movimentos, incentivando a sua autoria e autonomia.

Para Gandini (1999), tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam não podem ser vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem no espaço e com os objetos. Essa compreensão dialoga com Loris Malaguzzi, um dos idealizadores do trabalho nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia, ao afirmar:

> Valorizamos o espaço devido a seu poder de organização, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva, cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e seguranças nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (1984, apud GANDINI, 1999, p. 157).

Estes princípios estão presentes na organização espacial da brinquedoteca da Escola de Aplicação da UFPA que é previamente planejada pela professora responsável por este espaço e delimitada por espaços temáticos: 1) da casa; 2) da feira; 3) do escritório; 4) do salão de beleza; 5) das fantasias; 6) da casa de teatro (denominado pelas crianças de casa amarela); 7) de ler e contar histórias; 8) de jogos e brinquedos diversos.

O mobiliário, objetos, brinquedos, materiais e suportes provocadores de brincadeiras são diversos e apresentam uma materialidade física variada, como madeira, plástico, alumínio, metal, vidro, tecido, papelão que ampliam a experimentação da criança com diferentes materiais e artefatos. Com uma frequência mínima de uma vez por semana, as crianças da Educação Infantil frequentam esse espaço ambientado e montado especificamente para favorecer o interesse, o envolvimento e as interações da criança durante a brincadeira.

Visando a importância de o espaço apoiar os relacionamentos das crianças, a organização das áreas temáticas é caracterizada por arranjos semiabertos, aproveitando a quina de duas paredes, as estantes de brinquedos e as divisórias construídas com caixas de leite líquido. Esta disposição dos mobiliários e equipamentos ora limita os encontros, pois circunscrevem e criam espaços separados entre si, ora os potencializa, porque a forma dos seus limites não é fisicamente intransponível, possibilitando a transição rápida e a circulação livre entre os espaços. É possível também constatar potencialidades comunicativas entre crianças e adultos que ocupam estes espaços, pois estes se encontram em zonas semiabertas e os móveis são de pouca altura. A disposição dos mobiliários e equipamentos facilita a visão e a escuta tanto para as crianças que estão no interior dos espaços temáticos como para as que estão do lado de fora.

Entendendo também que, não basta apenas a organização do espaço com vistas a oferecer à criança maior possibilidade de interação, mas o espaço "a fim de agir como educador para a criança, precisa ser flexível; deve passar por modificações frequentes pelas crianças e pelos professores" (GANDINI, 1999, p. 157), estes espaços temáticos proporcionam certa flexibilidade, pois permitem que as crianças se apropriem deles e os transformem por meio da sua própria ação. Desse modo, as crianças atuam como nômades transformadoras de espaços, móveis e materiais, pois não brincam de casinha somente no espaço da casa, mas frequentemente transportam móveis e objetos da casa para a casa de teatro ou para o espaço de ler e contar histórias. Ou ainda, usam de modo flexível o chão, as cadeiras, demarcando territórios em que

cadeiras enfileiradas transformam-se em ônibus para levá-los a passeios; as mesas e a própria casa de teatro, em esconderijos.

A mobilidade de circulação pelos espaços temáticos povoados de objetos e materiais relacionados às temáticas, os quais estão expostos de forma acessível para as crianças explorá-los livremente, em pequenos grupos, em grupos maiores e, até mesmo, sozinhas, escolhendo enredos e acessórios para as suas brincadeiras, bem como a ampla comunicação dos objetos, suportes e materiais que provocam a ação e a imaginação, catalisam encontros e favorecem a expressividade. A materialidade dos objetos que compõem cada área temática convida à ação e à imaginação. Sendo assim, " a instalação de um material rico e completo incita as crianças a construírem roteiros mais ricos" (BROUGÈRE, 2004, p. 264), pois o brincar da criança não é uma ação isolada, mas como observa o autor "a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça" (BROUGÈRE , 1995, p. 105),

O contexto relacional e flexível da brinquedoteca, com objetos e materiais, os quais compõem o acervo do espaço, propõe itinerários de brincadeiras, por exemplo, a barraca da feira com frutas, legumes, balança e caixa registradora, sugere enredos de vender e de comprar. A casa composta pela cozinha com fogão, pia, geladeira, mesa e cadeiras para a refeição, louças, e, pelo quarto, com cama, berço, guarda-roupa com vestuários de bebês, bonecas bebês, carrinho de bebês, sugerem na sua materialidade brincadeiras de cozinhar, arrumar a mesa para a refeição, comer, sendo mãe, pai ou irmão/irmã dos "bebês", demonstrando o cuidado com estes, alimentando-os, banhando-os, trocando-lhes as roupas.

Contudo, espaço, objetos e materiais também possibilitam às crianças o uso criativo e a autogestão destes, pois as crianças ao se apropriarem desses espaços, objetos e materiais, produzem outros sentidos. A partir de referências culturais das experiências cotidianas familiares e de outros espaços, bem como da mídia, atualmente tão presente em suas vidas, como conteúdo de seus processos de imaginação e de criação, as crianças não somente reproduzem enredos, mas recriam-nos. Assim, a criança na ação sobre o objeto, em um processo de reinterpretação ativa dessas referências, produz um processo complexo de articulação entre o já experimentado e o novo. Tal como pode ser constatado nas cenas a seguir:

> Conrado e Olavo montam um enredo com os soldados em miniatura na casinha de madeira. Para isso, retiram da casinha as mobílias e as bonecas pollys. Dizem que ali agora é o quartel dos soldados. Expressam o enredo da brincadeira tanto verbalizando como com movimentos do corpo, dando aos soldados os comandos do que estão fazendo. Ao longo da representação fazem os diálogos dos soldados que estão na guerra, disparam as armas fazendo sons de metralhadoras, canhões, bem como movimentam os soldados escalando o paredão. Usam como o paredão um brinquedo de madeira com degraus. (Diário da brinquedoteca, 19/08/2014)
>
> Victor, Abner e Leonam brincaram com os brinquedos em miniatura (soldados, armas, carrinhos e caça-aviões). Para isso, organizam um cenário na parte superior da prateleira de brinquedos, a qual na brincadeira servia de pista para os carros e para os caça-aviões. Durante a brincadeira criaram um enredo do exército de zumbis atacando a cidade. Montaram estratégias de guerra. Expressam isso tanto verbalizando como nos movimentos com os brinquedos. Victor se destaca nesse momento, e os colegas o acompanham na brincadeira formando regras verbalizadas: "não vale atirar no soldado" "a tá bom, desculpa amigo" ou "o soldado tinha duas vidas, agora ele morreu de verdade". Dividiram os soldados, armas e carros de combate em vários espaços: na prateleira, na casinha das bonecas e na mesa. Victor explica que são vários campos de batalha. A casa das bonecas virou a garagem dos aviões e carros, a prateleira é o campo de batalha, e na mesa ocorreu a batalha com os zumbis (Diário da brinquedoteca, 27/05/2014).

As cenas descritas acima revelam o quanto estas crianças recompõem significados e ultrapassam as condições concretas impostas pelo real. Os brinquedos em miniatura e mobiliários superam a determinação perceptual, e as suas ações são guiadas pelo campo do significado. "A ação acaba surgindo das ideias e não das coisas" (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 8). Também buscam na mídia repertórios para compor os enredos de suas brincadeiras. Assim, os brinquedos em miniatura compõem o enredo de soldados ou de zumbis; a prateleira, pista dos carros e aviões-caça; a casinha de bonecas, o quartel; a mesa, o campo de batalha dos zumbis; o brinquedo com degraus, o paredão para os soldados escalarem,

confirmando que "a natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade" (ELKONIN, 1998, p. 48).

Sendo assim, a realidade social na qual estas crianças estão inseridas trouxeram elementos para que elas pudessem atuar durante o jogo de faz de conta. Pela representação, as crianças jogaram simbolicamente como forma de compreender, interiorizar e recriar situações vivenciadas, sem que para isso tenha sido necessário ensinar-lhes conteúdos, explicar-lhes como se dão os papéis sociais para que a brincadeira ocorresse. Além disso, a partir das interações que elas estabeleceram entre si, novos sentidos foram produzidos com os brinquedos, e outras significações simbólicas foram atribuídas ao mobiliário.

A cena descrita a seguir releva o quando a brincadeira de faz-de-conta é mediadora das principais transformações que definem o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, confirmando o que Vigotski (1933/2008) diz sobre o brincar como zona de desenvolvimento iminente

> Paulo brinca com kit animais do oceano, organizando-os no chão, juntamente com outros brinquedos em miniatura, montando um cenário. Beatriz brinca de cozinhar na casa. Paulo abandonou o espaço que brincava por alguns momentos e se junta a Beatriz na casa, ajudando-a a cortar frutas e legumes. De repente, avisa que vai cozinhar peixes. Dirige-se ao cenário montado por ele anteriormente, pega alguns peixes, incluindo um tubarão e uma baleia (denominado por ele também de peixes) e os leva para a cozinha. Começa a "tratar os peixes". Beatriz ajuda-o nesta função. Paulo coloca a baleia na pia e diz: - estes eu não vou cozinhar. Pergunto-lhe: - *Por que você não vai cozinhar este?* Paulo respondeu-me: - *Ele está em extinção,* apontando para a baleia. Beatriz continua "tratando os peixes". Em seguida, coloca-os na panela e leva ao fogo para o cozimento. Volta pega mais um peixe e continua tratando. De vez enquanto mexe a panela com o peixe [...] (Diário da brinquedoteca, 04/10/2014)

Observa-se que as crianças, ao vivenciarem o jogo simbólico da atividade desenvolvida na "casa", ensaiam comportamentos e situações que na vida diária passam despercebidas por elas e que são controlados por sistema de regras implícitas procedente do contexto social e cultural.

Nesse processo, o brincar aparece como importante promotor de desenvolvimento, constituindo-se numa atividade na qual a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva. A criação de zonas de desenvolvimento iminente mediante o brincar, em situações educativas, promove o desenvolvimento do chamado campo de significado cuja importância, de acordo com a teoria vigotskyana, reside na capacidade de as pessoas estabelecerem, por um lado, novas relações com o seu meio sociocultural e, por outro lado, na organização do próprio comportamento e no desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim, o brincar pode ser considerado como zona de desenvolvimento iminente por excelência, por ser identificado como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, pois " na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral" (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 11).

Esta cena também confirma o brincar como um fenômeno social, pois o tema para o enredo dessa brincadeira "tratar o peixe" surgiu da realidade social na qual estas crianças estão inseridas, ratificando a afirmação de Elkonin (1998), para quem a motivação de brincar da criança não é de ordem biológica, mas, sobretudo, de ordem social; está relacionada à necessidade que a criança sente, desde muito cedo, de se comunicar com os adultos, necessidade que se converte em tendência para levar uma vida comum com o adulto. Desse modo, a brincadeira de faz-de-conta "não é o reino das invenções, mas a reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos" (ELKONIN, 1998, p. 315). Pela apropriação criativa do mundo adulto elas vão recriando, por meio de elementos concretos, a realidade histórico-cultural.

Neste ponto, quero novamente recuperar a ideia de Vigotski (1984; 1933/2008) sobre o valor do brincar ao proporcionar à criança um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. De acordo com o autor, a brincadeira propõe à criança um mundo do tamanho de sua compreensão, no qual ela recria situações da vida real, elabora conceitos, constrói conhecimentos, produz e reproduz modelos historicamente datados. Tudo aparece na ação do brincar, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento da criança. As ações requeridas no jogo simbólico possibilitam uma liberdade para a criança, permitindo-lhe transgredir os limites dados pelo seu desenvolvimento real, em cujo processo incorpora em ampla medida a sua cultura já que as brincadeiras nascem, crescem e adquirem significados em cada cultura, e, ao se apropriar, pela brincadeira, dos conhecimentos produzidos culturalmente, ela não apenas expressa e comunica as experiências construídas na e pela cultura, mas também a reelabora. Como destaca Benjamin (2002) que a criança é um sujeito da cultura, e não apenas objeto dela afirmando que a criança constrói para si um mundo próprio, porém inserido num mundo maior.

Portanto, tudo produzido desde a infância, ou talvez pela infância, é próprio e necessário para o desenvolvimento humano, constituindo-se em um modo de se apropriar e recriar a experiência social e cultural dos adultos. A criança, o ser humano de pouca idade, constrói no brincar um universo particular, adequados aos seus mais profundos impulsos e desejos sendo testemunha de uma experiência que não é mais acessível a nenhum de nós.

Então, incorporar o brincar na prática pedagógica como um fator educativo, como uma atividade produtiva é reconhecer a brincadeira como uma necessidade na constituição do sujeito criativo, sensível e autônomo, pois, como defende Vigotski (1984; 1933/2008), a criança desenvolve-se, essencialmente, por meio da brincadeira uma vez que o brincar contempla, de modo implicado, todos os aspectos do desenvolvimento infantil, sendo fonte de interação lúdica, afetiva, social e cultural.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base de investigação o brincar como fenômeno social, nesse texto realizamos incursões teóricas nas contribuições conceituais na perspectiva histórico-cultural sobre o significado da brincadeira de faz de conta no percurso do desenvolvimento infantil, confirmando o caráter central do brincar na vida da criança, assinalando a suas possibilidades inesgotáveis como promotor de desenvolvimento e aprendizagem. Confirmamos também que quanto mais ricas forem as experiências utilizando as situações lúdicas como geradoras de desenvolvimento proximal da criança, maior será a possibilidade de gerar nível real de desenvolvimento. Desse modo, ao proporcionarmos às crianças uma variedade de materiais para o roteiro sugerido, elas construirão, seguramente, temas mais elaborados e variados.

Consideramos, ainda, que cabe as instituições de educação infantil assegurar à criança espaços culturais para brincar com materiais e suportes provocadores de oportunidades de exploração e de experimentação de brincadeiras. Sendo assim, confirmamos que a brinquedoteca da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) tem se configurado como ambiente privilegiado para o brincar, pois sua organização física em espaços temáticos propicia itinerários de brincadeiras. Além disso, a concepção de organização e gestão de espaço da brinquedoteca considera o conceito de espaço flexível, relacional e instigador. Conceitos estes, indicados por Gandini (1999), como essenciais para a compreensão da função do espaço no apoio às manifestações expressivas das crianças.

Portanto, a partir da ocupação e das interações que as crianças estabelecem entre si e com o espaço, os mobiliários, os brinquedos e demais objetos, novos sentidos são produzidos e outras significações simbólicas são atribuídas ao espaço, permitindo-lhes se apropriarem deles e, consequentemente, transformá-los por meio da sua própria ação.

Esses resultados confirmam a importância de organizar adequadamente espaços culturais com materiais e suportes provocadores de oportunidades de exploração e de experimentação das brincadeiras nas suas mais diversas formas de apresentação. São ações que fazem do brincar um suporte para ampliação de aprendizagem na Educação Infantil. Também nos remetem à necessidade de olhar mais atentamente para elementos constitutivos do brincar infantil e ver as crianças em sua totalidade, abrangência que valorize a condição histórica e social, e isto implica reconhecer a função essencial da brincadeira na vida da criança, uma atividade/necessidade humana e um direito inquestionável.

Essas proposições nos remetem à necessidade de olhar mais atentamente para os elementos constitutivos do brincar infantil e ver a criança na sua inteireza, o que implica ser a brincadeira incluída na prática pedagógica dos/as professores/as da infância não como atividade periférica e minorizada, mas sim como atividade prioritária e fator educativo por excelência.

REFERÊNCIAS

[1] BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.

[2] BROUGÉRE, G. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

[3] ____ Brinquedo e Companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

[4] ELKONIN, D. Psicologia do jogo. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[5] FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol. 20, n. 69, p. 60-91, 1999c.

[6] GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C.: GANDINI, L; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.

[7] KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 41-60, n 116, jul. 2002.

[8] LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY. L. LURIA, A. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1988 p. 59-83.

[9] ____ Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY. L. LURIA, A. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1988, p. 119-142.

[10] VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. Tradução Martin Lopez-Morillas. In: __ A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 121-137.

[11] VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro, Revista GIS nº 11, 2008, p. 23-36, 1933/2008

[12] ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Capítulo 17

Práticas educativas para o consumo consciente da água nas trilhas douradas da Ilha de Cotijuba – PA

Stéffani dos Santos Mendonça
Suelen Favacho de Miranda
Cassia Regina Rosa Venâncio
Tânia Roberta Costa de Oliveira
Penn Lee Menezes Rodrigues

Resumo: Esta pesquisa destaca a importância do despertar da conscientização dos indivíduos em relação ao desperdício de água, a partir da realidade vivida, na formação de alunos do ensino fundamental, nas regiões das ilhas do município de Belém, Pará. Tendo em vista que, a água potável está sendo deteriorada pela ação antrópica, o que tem demostrado a urgência de ações para recuperar, conservar e preservar os recursos hídricos. Por esta razão, o objetivo traçado visava promover a realização de práticas educativas que permitissem a reflexão e a discussão necessárias, no contexto escolar, em relação ao tema água. Para a coleta e análise dos dados foram aplicadas estratégias pedagógicas, como roda de conversa e a elaboração de atividades práticas, realizadas pelos estudantes. Os dados analisados mostram que estas estratégias geraram reflexões sobre o modo de consumo em uma comunidade ribeirinha, a qualidade da água dos rios e a desigualdade na sua distribuição para população, levando em consideração os aspectos sociais e culturais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Práticas Educativas. Água. Comunidade Ribeirinha.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, defende-se a relevância de se discutir o tema transversal Educação Ambiental e a água, a partir dos conhecimentos dos indivíduos construídos no decorrer das suas vidas, e por meio destes exercitar sua criticidade, a fim de que, constantemente, possam refletir sobre sua realidade. Neste sentido, essa pesquisa destaca a importância do aproveitamento da experiência cotidiana na formação inicial dos alunos do ensino fundamental em escolas nas comunidades ribeirinhas.

O tema água é um assunto frequentemente em pauta no cotidiano dos cidadãos e o povo ribeirinho possui uma vida entrelaçada a esse recurso natural. Segundo os estudiosos, a água potável está sendo deteriorada pela ação antrópica, o que tem demostrado a urgência de ações para recuperar, conservar e preservar os recursos hídricos.

O Brasil é um dos países mais ricos em água doce do planeta, sendo assim, apresenta uma situação privilegiada em termos de recursos hídricos. Contudo, a distribuição de água doce não acontece de forma igual, seja pela localização geográfica ou pela demanda de água, para atender a população.

Nesse sentido, a elaboração e a aplicação do projeto permitiu a reflexão e a discussão necessárias no contexto escolar, em relação ao tema água, para promover a realização de práticas educativas voltadas para o consumo consciente e a redução de desperdícios da água, proporcionando uma visão ampla aos alunos sobre os inúmeros problemas relacionados a esse tema. Dessa forma, apresenta-se, também, muito relevante para a formação do aluno no sentido de compreender e intervir na realidade, estabelecendo princípios educativos que contribuirão para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes a respeito dos recursos naturais.

Como fundamentação teórica foram consultados autores que tratam sobre educação ambiental integrado às diversas áreas do conhecimento, assim como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Carvalho (2008) e Colombo (2014) que abordam a realidade ambiental em consideração aos aspectos sociais e culturais. Além disso, algumas pesquisas realizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a respeito da "Saúde Ambiental", dados disponíveis pelo Sistema Nacional de Informação sobre Saneamento (SNIS) em relação a qualidade da água nos rios nas comunidades ribeirinhas e o Sistema Único de Saúde (SUS) em relação ao controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano.

Foram consultados também, autores que enfatizam sobre a conservação da água como Rebouças (2003), a respeito da quantidade desigual que é distribuída para atender a população como Tundisi (2003) e Chapman (1996), Oliveira (2012) e entre outros, sobre a qualidade da água para consumo humano.

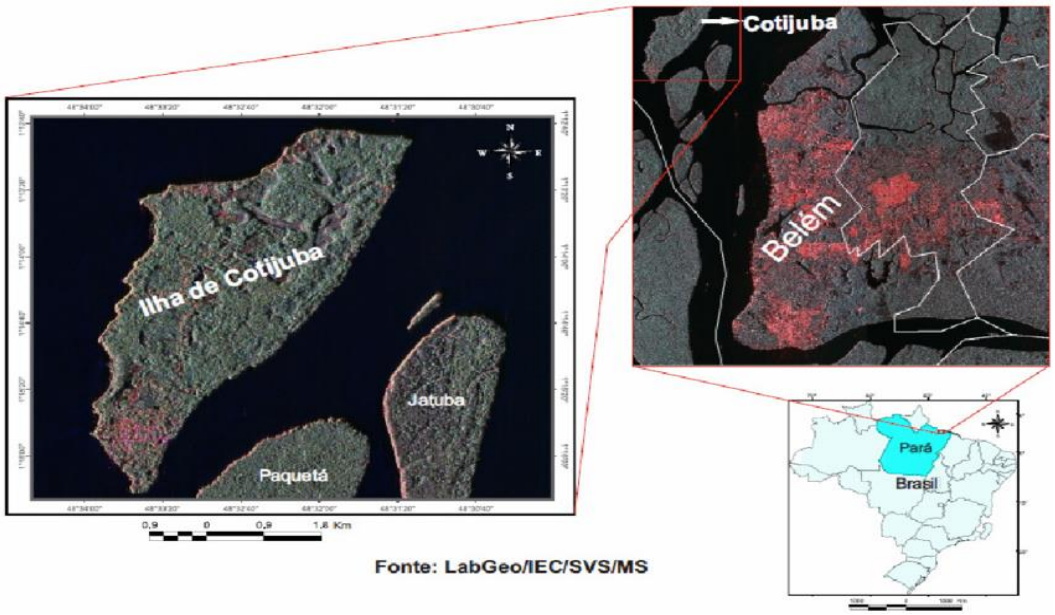
2. A QUALIDADE DA ÁGUA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS

O território municipal insular de Belém, estado do Pará, corresponde a 2/3 de sua área total, composto por 43 ilhas, dentre as que estão à sua frente, destaca-se a ilha de Cotijuba (MELO, 2010).

> Os primeiros habitantes da Ilha de Cotijuba foram os índios Tupinambás, que a batizaram com este nome. Em tupi, Cotijuba significa 'trilha dourada', talvez uma alusão às muitas falésias que expõem a argila amarelada que compõe o solo da ilha. Em 1968, foi construída uma penitenciária na ilha reunindo os mais diversos tipos de criminosos, adultos e menores, com um sistema penal violento e arbitrário, desativado em 1977. Em 1990, através de Lei Municipal, a Ilha de Cotijuba foi transformada em Área de Proteção Ambiental, fato que obriga a preservação das suas ricas fauna e flora e proíbe a circulação de veículos motorizados, exceto os de segurança e saúde e hoje desperta interesse de veranistas atraídos pela riqueza da sua biodiversidade e pela sua proximidade da capital paraense, e seu acesso é realizado através de embarcações (BELEMTUR, 2020).

A ilha de Cotijuba, bem como a sua localização em relação ao município de Belém, no estado do Pará pode ser observado no Mapa (fig. 1).

Figura 1: Mapa do Município de Belém e da Ilha de Cotijuba



Sendo a água considerada um elemento essencial para a vida de um indivíduo, por estar presente no corpo humano, no qual é responsável por cerca de 70% do nosso peso corporal, regulação da temperatura corpórea e na manutenção das atividades vitais. Também é importante nas diversas situações cotidianas que requerem o uso desse recurso, desde o desenvolvimento agrícola e industrial aos valores culturais.

A comunidade ribeirinha possui ligação direta com o rio e a qualidade da água é um fator indispensável para a saúde dessa população, já que os mesmos a utilizam para manter suas necessidades pessoais, econômicas e sociais. A partir disso, é importante que a água seja limpa e livre de impurezas.

No entanto, não há tratamento de água adequado para o consumo para essa população, seja pela falta de rede de abastecimento ou pela poluição dos rios, ou pelo processo natural de decomposição de matéria orgânica por microrganismos. A partir disso, o Sistema Único de Saúde (SUS) tem o dever de fiscalizar e inspecionar a água para consumo humano, além da participação na formulação da política e da execução das ações de saneamento básico, entre outras atribuições.

Além disso, para Organização Mundial da Saúde (1996), a "Saúde Ambiental" também é essencial, visto que é formada por todos os aspectos da saúde humana, incluindo a qualidade de vida, que estão determinados por fatores físicos, químicos, biológicos, sociais e psicológicos no meio ambiente. A saúde ambiental também se refere à teoria e à prática de valorar, corrigir, controlar e evitar fatores do meio ambiente que possam prejudicar a saúde de gerações atuais e futuras.

Segundo o Sistema Nacional de Informação sobre Saneamento (SNIS), no Pará, menos de 10% da população paraense é atendida com rede de esgoto, sendo a média nacional de 57%. Outro dado preocupante é que menos de 50% da população tem acesso a rede de distribuição de água. Além disso, todo o esgoto, inclusive o hospitalar, é lançado diretamente nos rios, que são a única opção de acesso à água nas comunidades ribeirinhas.

Mas, além disso, apesar de viverem cercados por água, as comunidades ribeirinhas ainda sofrem com a falta desse elemento. Ravena (2006) afirma que, a água é recurso vital, portanto, precisa estar sob um marco regulatório de direito coletivo e universal, afirmando que seu manejo seja de bem público, por isso:

> (...) a água, não pode ser regulada a partir de princípios utilitaristas que marcam predominantemente a relação entre as nações. Ao contrário, enquanto recurso vital necessita ser inserida no rol de valores universais que devem ser garantidos a partir do compromisso e da coordenação de organismos multilaterais. (p. 102)

De acordo com Oliveira (2012), a água pode ser saudável ou tóxica para o consumo humano, dependendo da carga de poluentes que recebe ao logo do seu curso. Assim, o autor afirma que é necessário avaliar a qualidade dessa água de acordo com o pH, temperatura, demanda química de oxigênio e os níveis toxicológicos dos ambientes, por meios de parâmetros indicadores de danos associados ao ambiente avaliado.

Para Chapman (1996),

> A poluição pode ser definida como uma alteração capaz de promover a degradação de um ecossistema, por meio da remoção ou introdução, direta ou indireta, de substâncias resultantes de atividades humanas, que causam efeitos deletérios aos recursos biológicos e riscos à saúde humana. (CHAPMAN, 1996)

Dessa forma, Tundisi (2003) afirma que, a quantidade de água na superfície terrestre é um alerta em relação a escassez de água potável no mundo. O Brasil é considerado um dos ambientes com maior disponibilidade de água doce no mundo, porém, apresenta uma concentração desigual desse recurso para atender a população. A Amazônia, por exemplo, é uma região que detém a maior bacia fluvial do mundo. Entretanto, o cenário brasileiro está sendo comprometido pela queda de qualidade da água disponível para captação e tratamento nos rios e lagos.

Nesse sentido, o desperdício da água também é um dos principais problemas relacionados a utilização do recurso hídrico. Segundo Rebouças (2003), percebe-se que há necessidade urgentíssima de se utilizar a água de forma prudente e racional, evitando o desperdício e a poluição.

> (...) num dos países mais ricos em água doce do planeta, as cidades enfrentam crises de abastecimento, das quais não escapam nem mesmo as localizadas na Região Norte, onde estão perto de 80% das descargas de água dos rios do Brasil. (REBOUÇAS, 2003. p.342).

3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A partir disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – Meio Ambiente (BRASIL,1997) afirmam que o trabalho com as questões ambientais na escola contribui para que os alunos adquiram o hábito de zelar pela natureza e cumprir com suas responsabilidades de cidadão. Segundo os PCN, a temática meio ambiente deve ser trabalhada com o objetivo de

> Contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida (...)" e o espaço escolar deve-se constituir como um dos grandes motivadores dessa formação cidadã, ou seja, deve "(...) contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele (...) (BRASIL, 1997, p. 187).

Com isso, Carvalho (2008) afirma que, é fundamental a presença da Educação Ambiental no ambiente escolar nas discussões sobre a água para que os alunos e docentes adquiram uma nova "mentalidade ecológica". Portanto, percebemos que a Educação Ambiental é tarefa de todos e o conhecimento é a base para essa mudança. Espera-se que o professor tenha acesso a uma formação adequada e seja comprometido.

Assim, Colombo (2014), propõem que os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática abordada devem ser aproveitados, e que esta deve aproximar-se do seu cotidiano, associada a realidade do educando. Nesse sentido, é possível motivar,

> (...) o envolvimento e a participação ativa dos alunos como protagonistas em busca de soluções para os problemas ambientais apresentando-os através de atividades práticas que, sustentadas pela interdisciplinaridade, tornem-se significativas e superem a fragmentação do saber. (COLOMBO, 2014, p. 64).

Com isso, a autora afirma que, educar ambientalmente significa provocar transformação de posturas que devem proporcionar senso de responsabilidade de cada indivíduo no meio em que se encontra inserido, isto é,

> (...) refletir sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente, cria uma articulação com a produção de sentidos em uma educação ambiental crítica e inovadora. (COLOMBO, 2014, p. 70).

Deste modo, ao refletir o tema exposto de forma transversal e interdisciplinar, incentiva-se o protagonismo juvenil, considerando que os problemas sociais decorrentes da agressão ao meio ambiente podem ser minimizados com o trabalho coletivo. Nesse sentido, crianças e jovens com formação adequada sobre a água colaboram para a construção de espaços formativos e na educação de indivíduos mais sensibilizados com as questões ambientais, o que possibilita novos caminhos para o futuro da sociedade. Assim como contribuirá para que esse indivíduo tenha uma consciência social e ambiental, portanto, valorizando o espaço onde reside.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, com procedimentos realizados por duas graduandas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, bem como através de pesquisas bibliográficas sobre o tema e o estudo de caso sobre o uso da água. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Anexo Pedra Branca, é um anexo da principal Unidade Educacional Escola Estadual Professora Marta da Conceição, sendo localizada na Ilha de Cotijuba, município de Belém, estado do Pará, na comunidade do Poção.

A escola atende classe multisseriada contendo sete alunos e com participação de três alunos na aplicabilidade das atividades, entre 11 a 19 anos. Para obter os resultados e respostas acerca da problematização apresentada nesta pesquisa, foi aplicado em quatro momentos, seguindo conforme as etapas: figura (1) – roda de conversa sobre a utilização da água; figura (2) – exposição da maquete sobre o ciclo da água; figura (3) – exposição do cartaz sobre a importância da água; figura (4) – bingo educativo.

No primeiro momento, foi realizada uma roda de conversa (Fig. 2) com os alunos e a aplicação de um questionário acerca do uso da água pela comunidade local, onde eles exporão seus conhecimentos e experiências a respeito do tema abordado. A partir da coleta de dados, sondamos o conhecimento dos alunos sobre o tema e destas informações, analisamos se os educandos utilizavam de forma consciente o recurso natural.

Figura 2: Roda de conversa sobre a utilização da água

Fonte: arquivo pessoal (2019)

No segundo momento, foi apresentada uma maquete interativa (Fig. 3) em que abordou o ciclo da água, onde os alunos expressaram seus conhecimentos acerca do tema e identificaram através de placas as fases da água na amostra, com o objetivo de introduzir o tema do projeto. Desta forma, foi possível representar os processos de transformações do ciclo hidrológico, mostrando a sua importância para a manutenção da vida no planeta Terra, que determina a variação climática e interfere no nível dos rios, lagos, mares, oceanos.

Figura 3: Exposição da maquete interativa sobre o ciclo da água

Fonte: arquivo pessoal (2019)

No terceiro momento, os alunos visualizaram em um cartaz (Fig. 4) sobre a importância da água para os seres vivos, sendo dividido em três pontos: a quantidade de água no planeta Terra; a qualidade da água nos rios; o uso doméstico da água de forma consciente.

Figura 4: Exposição do cartaz sobre a importância da água

Fonte: arquivo pessoal (2019)

No quarto e último momento, foi realizado um jogo de bingo educativo (Fig. 4) com os estudantes, que era contido perguntas e respostas com figuras sobre a utilização doméstica consciente da água, sobre o tratamento do lixo e sobre o uso da água para consumo.

Figura 5: Bingo educativo

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação ocorreu de maneira continua por meio da escrita, expressão verbal, participação coletiva e individual, produções manuais e resoluções de problemas através de um jogo educativo. Essa pesquisa possibilitou através das atividades realizadas, a percepção de que os alunos possuíam acerca do tratamento, do consumo adequado e da importância da água. Diante disso, foi apreendido a relevância para a formação do aluno no sentido de compreender e intervir na realidade através dos seus interesses pelas informações expostas, no qual estabeleceu princípios educativos que contribuíram para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes a respeito dos recursos naturais.

A aplicação do projeto foi realizada com três alunos da turma, duas meninas e um menino, com faixas etárias de 11, 13 e 19 anos, respectivamente. Como principais discussões, tivemos as falas dos alunos sobre a água nas comunidades ribeirinhas. Obtivemos as seguintes respostas:

Aluno 1: “A água que a gente usa é amarelada, porque vem do rio”

Aluno 2: “A maioria usa poço.”

Aluno 3: “Tomamos essa água porque só temos ela, mas faz mal, principalmente, para minha avó, que tem problemas de saúde.”

Aluno 3: “Colocamos cloro na água que entregam no posto de saúde, mas tem que deixar a caixa d’água aberta para sair o gosto do cloro.”

Diante disso, foi possível perceber por meio dos relatos dos alunos que apesar da comunidade possuir acesso a água, o recurso não chega em boa qualidade para o consumo, visto que, aspectos como cor e cheiro chegam de forma irregular pela poluição dos rios, causando inúmeros problemas de saúde.

Em relação a tratamento destinado ao consumo doméstico, segundo as crianças, tem-se a cloração que era a única opção conhecida pelos alunos da comunidade e possivelmente a mais frequente devido a viabilidade econômica. Sendo assim, a única solução para amenizar essa problemática são os frascos de hipoclorito de sódio distribuídos pelos agentes de saúde aos moradores, sendo utilizados para purificar cisternas, poços e a água para consumo humano, reduzindo as chances de contaminação por vírus, parasitas e bactérias.

Nesse sentido, é visível a ausência de um sistema de saneamento básico e de esgoto básico, onde é lançado diretamente nas praias ou nos cursos naturais de água, comprometendo o uso dos mesmos e diminuindo a qualidade de vida dos moradores ou visitantes da Ilha.

Desse modo, a pesquisa foi realizada positivamente onde percebemos em que os alunos se apropriaram dos conhecimentos adquiridos como o consumo consciente a partir das práticas educativas, comprovando a necessidade de novos hábitos de conservação da água e proporcionando uma visão crítica aos problemas relacionados a água em sua comunidade. Os alunos ficaram engajados nas conversas acerca do tema e mostraram interesse nas atividades propostas, onde relataram situações que ocorrem com seus familiares e amigos ao ingerirem a água que utilizam no local.

Além disso, é importante destacar que, os alunos compreenderam as informações mesmo sendo uma classe multisseriada, cujas aulas acontecem simultaneamente com conteúdo e idades em diferentes níveis educacionais. As classes multisseriadas estão presentes sobretudo em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância.

Figura 6: Apresentação da classe multisseriada

Fonte: arquivo pessoal (2019)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo geral levar a discussão da importância da água e investigar como a água está sendo utilizada pela população ribeirinha, a partir de uma relação de extrema importância para eles. Além de incentivar a conscientização ao uso do recurso hídrico e analisar a importância de se tratar a Educação Ambiental nas escolas para preparar cidadãos conscientes frente às questões ambientais, contribuindo para a preservação do meio ambiente. Sendo assim, têm-se a educação, uma ferramenta para a mudança de comportamento, objetivando alcançar o desenvolvimento sustentável a partir de ações, concepções e mudanças de hábito.

Diante disso, os resultados da pesquisa mostram que os alunos possuíam conhecimentos prévios dos processos de captação à distribuição da água nas residências. Portanto, conclui-se que, os alunos alcançaram os objetivos propostos permitindo uma visão ampla sobre os inúmeros problemas relacionados a água nas comunidades ribeirinhas e a importância de intervir na sua realidade como cidadão, portanto, formando pessoas críticas e conscientes dos problemas ambientais, capazes de cooperar com a preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

[1] BARCELLOS, C.; Quitério, L.A.D. Vigilância ambiental em saúde e sua implantação no Sistema Único de Saúde. Rev. Saúde Pública 2006; 40(1):170-177.

[2] BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Saúde Ambiental para o setor saúde. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde,1999.

[3] BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Consultoria Jurídica. Legislação Ambiental Básica / Ministério do Meio Ambiente. Consultoria Jurídica. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, UNESCO, 2008.

[4] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

[5] BELEMTUR. Coordenadoria Municipal de Turismo. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/belemtur/site/ Acesso em: 03 jul. 2020.

[6] CARVALHO, V. S. A educação ambiental nos PCNs: o meio ambiente como tema transversal. In: MACHADO, C. Educação ambiental consciente. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2008. p.83-102.

[7] COLOMBO, S.R. A Educação Ambiental como instrumento na formação na formação da cidadania. São Paulo: RBPEC, 2014.

[8] FREITAS, N.T.A.; MARIN, F.A.D.G. Educação Ambiental e água: concepções e práticas educativas em escolas municipais. Nuances: estudos sobre Educação. Prudente-SP. v. 26, número especial 1, p. 234-253, jan. 2015. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2813/2926. Acesso em: 3 maio 2019.

[9] GOMES, M.A.F. Água: sem ela seremos o planeta Marte de amanhã. Mato Grosso. 2011. Disponível em: http://webmail.cnpma.embrapa.br/down_hp/464.pdf Acesso em: 3 maio 2019.

[10] MARIN-MORALES, M.A.; ROBERTO, M.M.; ANGELIS, D de F.; ANGELIS, D de A. Importância da água para a vida e garantia de manutenção da sua qualidade. Coleção Brasileira de Micro-organismos de Ambiente e Indústria. São Paulo. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr4/dados-da-atuacao/projetos/qualidade-da-agua/boletim-das-aguas/artigos-cientificos/importancia-da-agua-para-a-vida-e-garantia-de-manutencao-da-sua-qualidade. Acesso em: 4 maio 2019.

[11] MELO, O. do C. O lugar e a comunidade na ilha de Cotijuba – PA. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Geografia, Belém, 2010.

[12] MELLO, L. A importância da Educação Ambiental no ambiente escolar. Portal EcoDebate, ISSN 2446-9394. Disponível em: https://www.ecodebate.com.br/2017/03/14/importancia-da-educacao-ambiental-no-ambiente-escolar-artigo-de-lucelia-granja-de-mello/. Acesso em: 5 maio 2019.

[13] MENOS de 10% da população paraense tem acesso a rede de esgoto. G1 PA, Belém, 26 de abr. de 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/para/noticia/menos-de-10-da-populacao-paraense-tem-acesso-a-rede-de-esgoto.ghtml. Acesso em: 2 julho 2020.

[14] Projeto Saúde e Alegria. Site de ONG. Disponível em: http://www.saudeealegria.org.br/?projeto=saude-comunitaria/agua-e-saneamento-proposta. Acesso em: 4 maio 2019.

[15] RAVENA, N. A polissemia na definição do acesso à água: qual conceito? In: CASTRO, E. (Org.) Belém de águas e ilhas. Belém: CEJUP, 2006.

[16] REBOUÇAS, A. da C. Água no Brasil: abundância, desperdício e escassez. BAHIA ANÁLISE & DADOS Salvador, v. 13, n. ESPECIAL, p. 341-345, 2003.

Capítulo 18

Contribuições da monitoria no Processo Ensino Aprendizagem de Biologia

Roberta Maria Arrais Benício
José Edilson Gonçalves dos Santos
Josefa Maria da Silva
Cicera Maria de Brito

Resumo: As aulas de Biologia quando realizadas no Laboratório com a realização de atividades práticas, são mecanismos fundamentais para facilitar a aprendizagem, principalmente quando já se tem um conhecimento adquirido em sala de aula mediante das aulas teóricas. Dentro dessa expectativa, o objetivo desse trabalho é apresentar a atividade de monitoria realizada pelos alunos do 3º ano com os alunos do 1º ano realizada no LEC – Laboratório de Ensino de Ciências, na construção de um elo forte entre ensinar e aprender, por meio de bases seguindo o princípio científico em busca de fortalecer e contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos discentes envolvidos. Incentivando a prática junto a teoria, diante de atividades que corroboram com a investigação científica a partir da formulação de hipóteses, organização das ideias e comprovação de fatos, estas que contribuem para a construção do pensamento, desenvolvimento de competências e habilidades. Quando há a interação com fontes de conhecimento as informações tornam-se motivadoras desde que haja a cooperação

Palavras-chave: Monitoria; Pesquisa Científica; Ensino Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências nos dias de hoje não apresenta mais um conhecimento com sua disseminação apenas no espaço escolar e nem muito menos é algo restrito a uma classe específica da sociedade, isso desde o ensino infantil ao ensino superior. A escola totalmente inserida nesse mundo dinâmico de mudanças, ela por sua vez formadora dos indivíduos que fazem a mudança no âmbito, social, econômico, político e tecnológico, é apenas um espaço contribuinte para a formação do indivíduo em que as explicações e linguagens são construídas. O que ressalta a importância do incentivo e da realização de pesquisas direcionadas ao ensino de conceitos científicos que apresentem inovação em busca do fortalecimento do ensino com subsídios que discutam a formação dos alunos e as práticas docentes (KRASILCHIK, 2007).

No processo de aprendizagem em ciências temos a noção de natureza, o propósito da teoria e a construção do conhecimento, que precisam estar em harmonia e compreensível para que o processo de aprendizagem ocorra e não seja apenas memorização de conceitos possibilitando o progredir do o conhecimento (CACHAPUZ, 2005). O ensino de ciências tem como um de seus fundamentos a promoção do pensamento crítico e a realização deste feito através da aprendizagem coletiva traz ao ensino cooperativo um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Educar pela pesquisa traz em si uma postura reflexiva e investigativa, que contribui com a construção do conhecimento e autonomia do pensamento a partir da interação social realizada durante as aulas práticas (DELIZOICOV, 2009). A monitoria é uma atividade motivadora que proporciona a aprendizagem a partir do fortalecimento do companheirismo, desenvolve a comunicação, formas de perceber, pensar e interagir, propiciando a assimilação e aquisição de conhecimento.

Realizado em uma Escola Pública da Rede Estadual de Ensino, no município de Juazeiro do Norte - Ceará, A experiência descrita neste trabalho traz uma vivência em busca da aprendizagem cooperativa ocorrida no Ensino Médio com alunos do 1º e 3ºano, com o intuito de auxiliar a aprendizagem e elevar o nível de compreensão em Biologia das turmas do 1º ano, exercitando o questionamento e formulando a construção do conhecimento através de atividades práticas realizadas no Laboratório de Ensino de Ciências – LEC, o que tornou possível a partir da formação de monitores, alunos do 3º ano, com a finalidade de orientar os estudos e desenvolver habilidades e competências investigativas na construção da autonomia do pensamento crítico em prol do fortalecimento da aprendizagem.

2. METODOLOGIA

O projeto de aprendizagem e cooperação – formação de monitores do Laboratório de Ensino de Ciências – LEC na Escola de Ensino Médio Amália Xavier, no município de Juazeiro do Norte no estado do Ceará, foi realizado com alunos do 1º e 3º ano, durante o ano de 2018. Um grupo misto composto por seis alunos do 3º ano desenvolveram atividades de monitoria no LEC aos alunos do 1º ano, os calouros, recém-chegados a escola. O processo de seleção dos monitores, se deu através de seleção de uma ficha de inscrição, que foi distribuída nas três turmas de 3º ano do turno da manhã. Foram efetuados 20 inscrições e em seguida a prova escrita que constava em fazer um texto dissertativo sobre a importância da pesquisa e do conhecimento científico no Ensino Médio, em que os alunos apresentavam o seu ponto de vista sobre o tema exposto. Após a análise dos resultados foram selecionados os que mais se aproximavam do intuito do projeto apresentando interação positiva, desenvolvimento da autonomia intelectual e disponibilidade de horário.

Os alunos selecionados como monitores participaram de um minicurso com atividades ministrada pela professora de Biologia regente do laboratório de Ciências (autora deste texto), com carga horaria de 16 h durante duas semanas, em relação a postura, linguagem e técnicas de biossegurança, com o intuito de aprimoramento do conhecimento e orientação das atividades posteriormente ministradas.

De acordo com a grade curricular, dinâmica de planejamento e realização das aulas de Biologia pelos professores regentes, cada sala visita uma vez ao mês o laboratório de Ciências com práticas que contemplem e complementam os conteúdos ministrados em sala de aula. Com isso foi construído junto ao professor Regente de Biologia dos 1° anos, um horário que contemplasse todas as 5 turmas, em um total de 140 alunos, com um cronograma de atividades a serem desenvolvidas.

Para o desenvolvimento das atividades realizadas pelos monitores com os alunos do 1º anos, ocorriam encontros semanais para planejamento, preparação de materiais, elaboração de sugestões, estratégias de ensino diante dos questionamentos e discussões de resultados e respostas adquiridas sobre a temática estudada e entrevistas com professor regente e alunos, contribuindo para o preparo das atividades, este momento sob coordenação e orientação da professora do LEC.

A obtenção dos dados da pesquisa ocorreu a partir da reprodução de gravações em áudio, vídeo, fotos, teste de sondagem com perguntas de conhecimentos básicos de Biologia, realizados no início e no final do projeto, relatórios das aulas páticas e discussões com os professores regentes, em busca de avaliar as competências e habilidades dos monitores e a aprendizagem dos alunos, transcritas na forma de protocolo.

3. DESENVOLVIMENTO

A socialização do conhecimento da ciência está relacionada sobre o convencimento da importância da ciência com o intuito de se manter os financiamentos aos grupos de pesquisa. A expressão "ciência para todos" traz em si uma postura que vai muito mais além de um conhecimento prévio, busca a escolha de tópicos que tenham um certo significado para a população, que venham servir de base e orientação na tomada de decisões e que envolvam questões éticas, sejam elas individuais ou em grupo. Segundo KRASILCHIK,

> "Alfabetização científica", "Ciência, Tecnologia e Sociedade", "Compreensão Pública de Ciência", são hoje expressões comuns tanto na literatura especializada quanto nos meio de comunicação de massa. Cada uma delas tem múltiplos significados e interpretações. No entanto, a sua presença reiterada indica a importância da ciência e a da tecnologia na nossa vida diária, nas decisões e caminho que a sociedade pode tomar e na necessidade de uma análise cuidadosa e persistente do que é apresentado ao cidadão. (KRASILCHIK, 2007, p. 12)

Não é simplesmente o domínio e desenvolvimento do uso das tecnologias, mas sim a discussão do papel da ciência na sociedade, o acesso e a ressignificação quanto ao conhecimento científico pela população, nesse ponto temos a escola, responsável direta na instrumentalização dos indivíduos sobre os conhecimentos científicos básicos, embora sozinha, não é possível ofertar, suprir e garantir a sociedade todas as informações científicas suficientes a compreensão do mundo. Diante disso, nos últimos anos, temos percebido um aumento de diferentes iniciativas de alfabetização científica, por meio de revistas científicas, jornais, eventos como congressos, simpósios, encontros ligados a educação e divulgação da ciência e centro de cultura científica.(KRASILCHIK, 2007).

> O conhecimento é uma realidade social, e isto significa que os diversos membros da sociedade possuem diferentes acessos a ele, possuem diferentes concepções, diferentes aplicações, etc. (...) A objetividade do conhecimento científico fundamenta-se, de certa forma, no princípio da separação entre o sujeito do conhecimento e o objeto do conhecimento. Com isto, o conceito de educação só adquire relevância ao lado da pesquisa, com a tematização e o desenvolvimento de todas essas posições separadas. (OTTE, 1993; p. 163)

A complexidade da ciência e da tecnologia, leva ao uso de instrumentos cada vez mais especializados e de linguagem específica, o que exige cada vez mais a capacitação e especialização profissional, tanto no modo de pensar como no que agir, o que pode em vez de aproximar, distancia cada vez mais a ciência do público leigo, o que requer política pública que articule educação, ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

O professor como orientador, tem o papel de mediador das atividades de monitoria, cabe ao mesmo promover situações que possibilitem a aprendizagem, estingando a curiosidade, a busca do saber, o que leva os monitores a constante reconstrução do conhecimento, desenvolvimento de habilidades em busca da interação de conceitos e teoria, superando a fragmentação e a reprodução de conceitos que gera muitas vezes a memorização.

> Ensino representa treinamento, instrução, informação, enquanto educação pretende ser processo formativo, ou seja, de dentro para fora, sempre participativo, baseado na (re)construção da competência emancipatória do sujeito. Por conseguinte, contato pedagógico legítimo somente é aquele em que se trava a relação de sujeitos, o que exige atitude (re)construtiva em ambas as partes, professor e aluno. (DEMO, 2002; p59)

A aprendizagem ocorre a partir do desenvolvimento da autonomia intelectual, do prazer em aprender e ensinar, da vivência e compreensão do mundo. Embora, para que isso ocorra, se faz necessário um embasamento teórico a partir da fundamentação dos conceitos, para que a partir dessa compreensão ocorra as discussões, indagações e investigações de forma científica gerando a construção do conhecimento.

Conforme lembra BACHERLAD (1996) o conhecimento é construído a partir de respostas à perguntas, esse é "o espírito científico", que para haver o conhecimento é necessário a pergunta, uma vez que nada é evidente. Ao lidar com a atividade extra curricular de aprendizagem o aluno convive e vivencia com atividades que estimulam e induz o "espírito científico". Tornar o aluno independente, possibilitando-o a aprender por conta própria, deve-se retirá-lo da posição de mero espectador, cabe ao mesmo participar e interagir de todo processo educativo. Diante de muitos questionamentos e indagações sobre as definições possíveis de educação, a "formação da competência histórica humana" se apresenta como o aspecto imprescindível que se apresenta como se encontrar o ambiente e propor oportunidade de incremento e expansão do conhecimento, capaz de manejar e construir seu próprio destino diante das circunstancias em que são expostos (DEMO, 2002).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dividido em categorias, os resultados foram assim organizados.

O tema aqui abordado é o sangue, desde sua composição como elementos figurados, importância do conhecimento do tipo sanguíneo e a doação como ato de solidariedade. É interessante que programas de saúde recorram a estratégias pedagógicas e sociais para aumentar as chances de sucesso. É necessário que ocorra de forma constante, campanhas de incentivo a doação de sangue, com estratégias diversificadas para aumentar a adesão de doadores (Fundação Pró-Sangue, 2006). O ensino de biologia unindo teoria a prática é um mecanismo que auxilia e serve de estratégia para complementar a construção de nova visão sobre o tema abordado a partir da teoria (LEITE et al., 2008).

I- Primeiros contatos

Os monitores, diante da temática escolhida para trabalhar com os alunos, procuraram investigar o nível de percepção, informação, motivos, sentimentos e questionamentos dos alunos, quanto a compreensão biológica da função do sangue para o corpo e da importância da doação sanguínea. Foi aplicado um questionário (sondagem) com o intuito de verificarmos o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática, pretendendo estabelecer uma relação de proximidade com a temática sangue e desmistificando informações errôneas sobre a doação de sangue. O teste continha 5 perguntas simples de fácil compreensão e interpretação, foram elas:

Quadro 01- Perguntas realizadas no teste de sondagem

1- Qual a função do sangue para o nosso corpo?
A- Circular os nutrientes pelo corpo alimentando as células;
B- Hidratar o corpo
C- Bombear o coração
2- Quais os componentes do sangue?
3- Das palavras seguintes: hemácias, plaquetas, plasma e leucócitos, quais você já ouviu falar?
4- Qual o seu tipo sanguíneo?
5- Você doou, recebeu ou conhece alguém que doou ou recebeu sangue?

Houve uma certa resistência por parte dos alunos para fazer esse teste, os mesmos achavam que era avaliativo e por não dominar o assunto, alguns se recusaram a fazer de imediato, mas depois de um bom diálogo e esclarecimentos, concordaram em participar. O resultado demonstrou que a maioria dos alunos, mesmo depois de ter aulas sobre o assunto em sala de aula com a professora regente, tinham muita insegurança e falta de conhecimento sobre o assunto. Onde, na primeira pergunta apenas 40 % não consideraram a alterativa **A** como verdadeira, uma vez que esta era a correta. Na segunda pergunta 75% não sabiam quais os componentes do sangue, 73% ouviram falar mais sobre as hemácias e plaquetas, o que podemos ligar as campanhas de prevenção contra o mosquito transmissor da dengue, em que uma das consequências da doença é a diminuição das plaquetas, já que há muitas propagandas e discussões sobre esse tema. Quanto ao grupo sanguíneo, apenas 26% sabem qual o grupo sanguíneo possuem. Nenhum dos alunos doaram, algo justificável por conta da idade, 8% receberam doação sanguínea e apenas 17% conhece alguém que doou sangue.

Figura 01: Realização do teste de sondagem em sala de aula

Essas informações foram necessárias para que os monitores tivessem a compreensão e um ponto de partida de como desenvolver as próximas atividades, assim como também o quanto de conhecimento os alunos detinham do assunto. Onde surgiram várias indagações de como um conhecimento tão simples e importante para a manutenção da vida como o sangue, estava tão distante e tão distorcido.

II – Planejamento de estratégias ressignificando conceitos

Após a análise do nível de conhecimento dos alunos sobre a temática, os monitores iniciaram no LEC, aulas com o uso do recurso de multimídias, apesentando aos mesmos slides com imagens, abordando o tema em busca de sanar as dúvidas e esclarecer informações não compreendidas e percebidas a partir do teste de sondagem. Era perceptível o desejo em contribuir com a mudança significativa na prática didática da escola. Buscaram um aperfeiçoamento sobre o tema a ser apresentado e trabalhado com os alunos, através de leituras, videoaula e visita ao HEMOCE, onde conseguiram uma ótima parceria para realizar o dia D da doação na escola.

Figura 02: Recebendo os alunos no Laboratório de Ciências.

A aprendizagem por transmissão ainda é uma prática comum e constante no ensino de ciências, por isso, os monitores apresentaram amostras dos elementos figurados do sangue tanto em imagens, com na prática, com visualização das estruturas ao microscópio, o que trouxeram a tona uma visão de ciência empirista/intuitivista ao observar bolsas de sangue e lâminas com os elementos ao microscópio. As indagações, foram inúmeras, e um dos comentários mais presentes era a distorção de imagem do livro com a imagem ao microscópio. Aluno 01: *agora mais fácil de compreender que temos essas estruturas no nosso corpo, e não aquelas figurinhas coloridas do livro.* Em acordo com GIORDAN & VECCHI (1996) ponto de vista são formados diante de imagens de realidade, estes que servem como ponto de partida para estruturar e unificar o saber diante de novas informações o que possibilita a construção de uma ponte ente o conhecimento e o indivíduo que produz o fenômeno "apender", que se dá por meio de integrar o novo conhecimento às estruturas preexistentes, mesmo diante de dificuldades que surgem como obstáculo. Esses conceitos fizeram com que os monitores refletissem no que e como estão transmitindo aos alunos, elaborando estratégias e diálogos que permitissem um maior entendimentos para eles e para os alunos.

III – Da teoria à prática – a investigação e compreensão

Motivados com a preparação das aulas, no uso do recurso de multimídias, conexão on-line para visualização de imagens, preparação de lâminas e observação ao microscópio, o que mais marcou foi a utilização do kit de tipagem sanguínea, para identificação do tipo de sangue e fator Rh. Isso mostra que um dos principais objetivos das aulas orientadas pelos alunos monitores é associar ao conteúdo a necessidade de orientar o ensino e a aprendizagem para que ocorra o desenvolvimento das habilidades e competências.

Figura 03: Realização de atividade prática: tipagem sanguínea

Temos aqui a construção do conhecimento ocorrendo através da hipótese, da dedução, da investigação e da pesquisa, tomando os monitores uma postura investigativa, para desenvolver uma atividade prática intencionalizada anteriormente em sala de aula pela teoria. Foi realizado o teste de tipagem sanguina com 80% dos alunos envolvidos no projeto, pois alguns já sabiam seu grupo sanguíneo e fator Rh. Durante essa atividade foi possível observar habilidades desenvolvida pelos monitores, a organização e responsabilidade na prática de orientação aos alunos. Como resultado dessa atividade, tivemos o deslumbre de todos envolvidos em aprender, transmitir e fazer com que o outro compreenda a mensagem passada através do diálogo e da prática e o aprimoramento do conhecimento, relatado pela professora regente ao receber e corrigir os relatórios das aulas práticas no LEC, desde a visualização dos elementos do sangue a tipagem sanguínea.

Figura 04: Coleta e organização das informações.

Ao final foi realizado o mesmo teste de sondagem de início das atividades, embora este através de uma roda de conversa, em que os alunos também fizeram relatos o que permitiram aos monitores fazerem uma avaliação individual e em relação a equipe, como a reflexão também da maneira de agir, de se posicionar e trabalhar em equipe. Motivados a pesquisar, esse projeto foi apresentado pelos alunos na Feira de Ciências – Ceará Científico nas etapas escolar e regional e também participou do projeto Minha Escola é da Comunidade, onde são lançados projetos para avaliação, uma vez aprovados a escola recebe recurso financeiro. A avaliação foi positiva, o projeto foi aprovado e o recurso financeiro possibilitou investimentos no laboratório, como a compra de bancos, jalecos, materiais de proteção individuais (como luvas, máscaras e tocas), reagentes químicos e a confecção de certificado de monitoria no Laboratório de Ensino de Ciências – LEC. Diante disso o projeto agora faz parte do Projeto Político Pedagógico -PPP da escola como uma das atividades a acontecer anualmente no LEC.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino através da resolução de problemas não consiste apenas em equipar os alunos de habilidades e estratégias eficientes, mas de desenvolver hábitos e atitudes que possibilitam a aprendizagem como um processo pelo qual se deve ser encontrada as respostas. A aprendizagem gerada como resolução de problemas permite ao aluno a procura de respostas para seus próprios problemas.

A educação não deve ser feita através de imposição, obrigando o aluno a frequentar a escola apenas pra manter a frequência e estar presente nas atividades, dessa forma acontece a pena a transmissão das instruções do conhecimento adquirido e desenvolvido pelo e para o professor e não compreendido e assimilado pelo aluno.

Na monitoria percebe-se que aprende a partir do momento que ensina, pois para que isso ocorra é preciso ter compreendido e dominado o conceito para que esse seja apresentado e compreendido, no sentido que aprender e ensinar se diz respeito a construção do conhecimento. Em acordo com DEMO (2009; p 35) "Quando o aluno aprende a lidar com método, a planejar e a executar pesquisa, a argumentar e a contra-argumentar, a fundamentar com a autoridade do argumento, não está só "fazendo ciência", está igualmente construindo a cidadania que sabe pensar."

Contudo, promover a independência do pensar, leva o sujeito a entender o quanto é importante buscar e estar buscando oportunidades melhores no esforço de obter igualdade de acesso e de condições sociais. A nossa realidade deixa claro a necessidade de formulação de propostas alternativas que contribuam para solidificação de uma educação que evidencie e promova o desenvolvimento científico e tecnológico.

REFERÊNCIAS

[1] ALCÂNTARA, M. (2006). Começa a semana nacional de doação de sangue. Disponível em: http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2006/11/20/materia.200611-20.0748635112/view>. Acesso em: 06 de Abril de 2018.

[2] AMABIS, José Mariano & MARTHO, Gilberto Rodrigues. Biologia Moderna. Componente curricular: Biologia. 1 ed. vol. 2 São Paulo: Moderna, 2016.

[3] BACHELARD, G. A formação do espírito científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

[4] CACHAPUZ, António et al. A Necessária Renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2005.

[5] DELIZOICOV, Demétrio et al. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 3º ed, São Paulo: Cortez, 2009.

[6] DEMO, Pedro. Educar Pela pesquisa. Editora Autores Associados, Campinas S.P., 2002.

[7] ____ Saber pensar é questionar. Brasília: LiberLivro, 2009.

[8] FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1971.

[9] GIORDIAN, A & VECCHI, G. As origens do saber: das concepções dos que aprendem aos conceitos científicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

[10] KRASILCHIK, M., MARANDINO, M. Ensino de Ciências e Cidadania. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna. 2007.

[11] LEITE, A. C. S.; SILVA, P. A. B.; VAZ, A. C. R.A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II. Revista da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/98/147>. Acesso em: 06 de Maio de 2018.

[12] TORRES, Cicero Margébio Gomes (org). Atividades pedagógicas lúdicas no ensino de biologia. Crato, RDS, 2014.

[13] OTTE, Michael. O Formal, o Social e o Subjetivo, Uma introdução à filosofia e à didática da matemática, UNESP, Editora da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1993, 163.

Capítulo 19

Animais ameaçados de extinção que ainda temos em Indaial e região: Uma prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais

Bethina Döth
Rúbia Waldirene Speck Loes

Resumo: Este trabalhado apresenta o relato de experiência de um projeto pedagógico realizado no ano 2015, com a turma cinco do quarto ano do Colégio Municipal de Indaial, localizado no munícipio de Indaial, Santa Catarina. O objetivo deste projeto foi criar uma atitude de pesquisador(a) nos estudantes em relação às espécies da fauna silvestre ameaçadas de extinção da nossa região no Vale do Itajaí. Procurou-se enfatizar as relações de interdependência desses animais, com a flora nativa, de modo a incentivar a necessária preservação dos 'pedacinhos' de Mata Atlântica que cabem a cada um dos indivíduos, de importância vital para todos os seres que aqui habitam. Para contribuir com este projeto, foram utilizadas as tecnologias digitais, como um recurso educacional que pode potencializar a conscientização de um meio ambiente preservado e que valoriza a fauna e flora local, nacional e mundial. Deste modo, a utilização da sala informatizada foi como um importante recurso pedagógico, para a inserção do estudante no mundo digital, isso quando utilizada de forma integrada ao currículo escolar. Por meio do desenvolvimento deste projeto, percebeu-se que uma prática ou uma atividade baseada no uso de softwares educativos, aplicativos e internet, voltados para a Educação, pode potencializar a aprendizagem e aproximar docente e estudante.

Palavras-chave: Biodiversidade. Informática Pedagógica. Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Em nosso município, quase metade do território, desde 2004, integra o PARQUE NACIONAL SERRA DO ITAJAÍ, uma grande área de preservação de 57 mil hectares, que ocupa também parte das terras dos municípios vizinhos de Ascurra, Apiúna, Blumenau, Botuverá, Gaspar, Guabiruba, Presidente Nereu e Vidal Ramos. Neste Parque Nacional Serra do Itajaí (PARNA), a equipe da bióloga Cíntia Gruener realiza pesquisas com mamíferos carnívoros. No Brasil há 33 espécies de carnívoros, 13 estão ameaçadas. Já no Parque Nacional Serra do Itajaí encontram-se 11 espécies carnívoros: lontra (Lutra lutra), irara (Eira barbara), furão (Mustela putorius furo), quati (Nasua nasua), mão-pelada (Procyon cancrivorus), cachorro-do-mato-lobinho (Cerdocyon thous) e os AMEAÇADOS gato-do-mato-pequeno (Leopardus tigrinus), gato-do-mato-maracajá (Leopardus wiedii), gato-mourisco (Puma yagouaroundi), jaguatirica (Leopardus pardalis) e, vejam só, que riqueza: quatro pumas (onças-pardas) que até nome têm: Betão (o barrigudo), Fritz Krieck (o mais novo), Frida (a fêmea) e Max (o mais forte, o mais robusto).

Diante disso, os autores deste relato, criaram o projeto Animais ameaçados de extinção que ainda temos em Indaial e região. Devido a Mata Atlântica ter 26 espécies de carnívoros conhecidas no Brasil, 10 estão ameaçadas na categoria vulnerável (MMA, 2003). O fato de Santa Catarina apresentar relevo acidentado no domínio da Floresta Ombrófila Densa garantiu a existência de remanescentes florestais importantes para a conservação do bioma, tal como o Parque Nacional da Serra do Itajaí (PNSI), localizado inteiramente no Vale do Itajaí, Santa Catarina. Neste parque foram registradas 11 espécies da ordem Carnívora, dos quais 40% estão ameaçadas de extinção e dentre elas está o puma (Puma concolor). Em todas as áreas onde foram realizadas as Avaliações Ecológicas Rápidas (AER), foram registrados vestígios de atividades de caça, sendo as espécies mais visadas, justamente as principais presas dos carnívoros, consequentemente têm ocorrido conflitos com as populações locais, pois a disponibilidade de animais domésticos tem se tornado um novo recurso alimentar, principalmente pela facilidade de ser obtido.

Para a conscientização dos estudantes o grupo de biólogos trouxe moldes à escola, em que fez fizeram das pegadas dos carnívoros, os guias de identificação de pegadas, uma armadilha fotográfica com imagens reais dos mamíferos listados.

A sala de Informática Pedagógica, utilizada no Projeto, possibilitou uma rede de informações e comunicação, na qual o estudante esteve inserido no meio digital com ferramentas que ampliaram as condições de aprendizagem, expressão, experimentação, do exercício da cidadania, e da construção do conhecimento através das Mídias e Tecnologias Digitais (MTDs). Este recurso didático possui muitas oportunidades de utilização e, além do mais, é a tecnologia que mais vem sendo utilizada pelos estudantes como forma de comunicação e informação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Com o passar do tempo, a sociedade vivencia mudanças rápidas e impactantes, em torno de seus interesses. A globalização, juntamente com as mídias e as tecnologias digitais, onde as informações estão em uma velocidade acelerada. Segundo Almeida e Júnior (2000, p. 41), na sociedade contemporânea "é humanamente impossível acompanhar tudo o que se publica, tudo o que se estabelece como verdade científica, tudo o que é fruto do saber humano."

Desta forma, a mudança também ocorre na educação escolar, em que os professores e os estudantes fazem parte na construção da aprendizagem e do ato de comunicar-se. Na contemporaneidade, o professor não é mais a figura central da aprendizagem, e sim o coautor entre aprendizado e estudantes, permitindo assim negociações, compartilhamentos e construções do conhecimento. O professor, neste contexto, não perde a autoridade de mestre. De polo transmissor, ele passa a agente estimulador e provocador de situações, arquiteto de percursos e mobilizador da inteligência coletiva (SILVA, 2010).

Os estudantes são atraídos pelo universo das Mídias e Tecnologias Digitais (MTDs), onde diferentes linguagens circulam pela comunicação e pela informação. As MTDs são recursos que contribuem para o desenvolvimento de novas práticas educacionais, que transcendem o espaço da sala de aula e navegam por espaços que, talvez, seriam impossibilitados num espaço físico escolar.

2.1. INFORMÁTICA PEDAGÓGICA EM INDAIAL

Diante da realidade e da dinâmica educacional do tempo presente, o conjunto de professores de Informática do município de Indaial e sua coordenação, elaboraram um documento que apresenta os desafios deste tempo diante da Informática Pedagógica. Assim, construiu-se a Proposta Curricular de Informática Pedagógica do município de Indaial-SC, que trata das Mídias e Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem e suas funções sociais, culturais e pedagógicas (INDAIAL, 2016).

Diante deste documento, a informática pedagógica no município se dá por meio do trabalho interdisciplinar, isto é, na integração de uma ou mais disciplinas específicas, organizando na metodologia de projetos ou de sequência didática, promovendo a construção do conhecimento dos estudantes. Lembrando que a construção do conhecimento se dá de diferentes formas para diferentes sujeitos, visto que cada indivíduo é único, com história de vida singular. Segundo Moran (2000, p. 25):

> pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação. (MORAN, 2000, p. 25).

Os recursos tecnológicos digitais existem para facilitar a vida, e, podem potencializar a aprendizagem. Eles devem ser usados como meio de fazer os estudantes conquistarem suas próprias descobertas e respostas. Se os estudantes conseguirem buscar suas próprias respostas, através das MTDs de forma que seja agradável e útil, é possível que seus conhecimentos façam sentido para a aprendizagem, a escolarização e aos anseios, a partir de uma experiência muito mais significante.

O educador século XXI precisa conhecer o estudante, como ele pensa e age diante de desafios, a realidade onde vive e, conhecer a si próprio, suas limitações e habilidades, estimulando a aprendizagem ao longo da vida, resgatando as potencialidades que ele e seus estudantes têm para aprender, num ambiente colaborativo, podendo colocar em prática esses potenciais de modo consciente. Para Assmann (1998, p.21),

> a educação só alcançará a qualidade desejável quando gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidade para saber acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos. ASSMANN (1998, p. 21).

Portanto, as MTDs nesta pesquisa, possibilitaram romper a passividade em sala, provocando maior diálogo/troca entre estudantes, colegas e professores, bem como o respeito. Quando cada um participa com os conhecimentos prévios construídos, suas qualidades vão sendo demonstradas, a autoestima e a confiança aumentadas, provocando maior interesse na busca dos conhecimentos que devem ser construídos, estimulando assim autonomia, a coautoria, a criatividade, autocrítica e a opinião pessoal. Dessa maneira, o envolvimento será maior, contribuindo também na colaboração entre os participantes. Segundo Esteban (2010, p. 89):

> [...] a colaboração entre sujeitos com conhecimento diferentes potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento. A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos, dentro e fora da escola; posta em diálogo, enriquece a ação pedagógica, relacionada à diversificação dos instrumentos mediados e à ampliação dos modos de sua utilização. ESTEBAN (2010, p. 89).

Sendo assim, as MTDs, além de atuarem como apoio às disciplinas curriculares, levam os estudantes à possibilidade de adquirir maior autonomia como prepará-los para a vida em sociedade. Desta forma este projeto se estruturou, de modo interdisciplinar, numa ação conjunta entre professora regente e professora de Informática Pedagógica, na qual integrou conteúdos, temas e atividades.

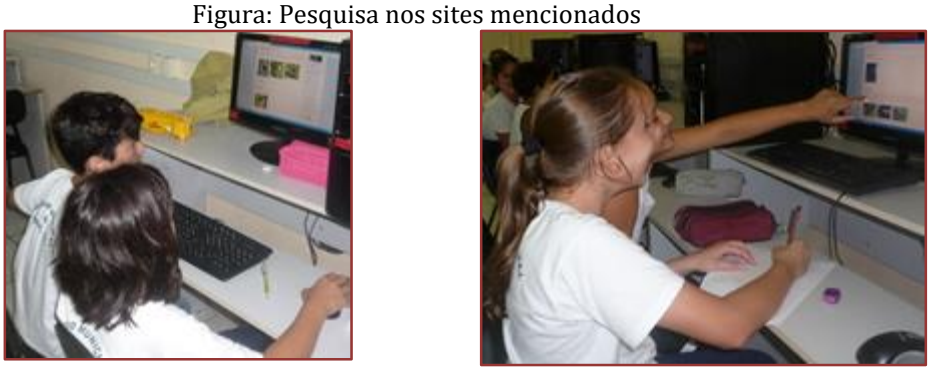
2.2. RELATO DA PRÁTICA

Com o objetivo de criar uma atitude de pesquisador(a) nos estudantes em relação às espécies da fauna silvestre ameaçada de extinção da nossa região do Vale do Itajaí, com ênfase nas relações de interdependência com a flora nativa, de modo a incentivar a necessária preservação dos 'fragmentos' de Mata Atlântica que cabem a cada um dos indivíduos, de importância vital para todos os seres que aqui habitam, a prática pedagógica iniciou o projeto com a contação da história em quadrinhos da turma da Mônica, para "Saber mais sobre Mata Atlântica", pela professora regente da sala. Em seguida, a professora solicitou para cada estudante assumir a fala de um personagem. Após essa atividade a turma, extraiu informações sobre a mata Atlântica. Uma das informações, foi que 70% da população brasileira vive no território desse bioma.

A partir das informações obtidas sobre a mata Atlântica, os estudantes participaram primeiramente de uma dinâmica chamada "palavrões", em que os alunos sortearam os nomes científicos dos animais já extintos que habitavam a Região do Médio Vale do Itajaí; com a tarefa de descobrir o significado desses "palavrões". Na sala de informática com as professoras orientando os estudantes e explicando cada passo da pesquisa, iniciaram descobrindo que eram nomes dos mamíferos ameaçados de extinção na nossa Região do Vale do Itajaí/SC. Explicou que toda espécie tem o nome popular (às vezes mais de um) e nome científico (são nomes exclusivos, não existindo dois ou mais nomes científicos válidos para um mesmo ser vivo. Todo nome científico é escrito em latim ou deriva dessa língua) com a qual a espécie pode ser identificada em qualquer parte do mundo; preenchendo as fichas técnicas dos animais.

Outra atividade relacionada com a Educação Ambiental, foi "Passarinhos na Roda", inspirada na Roda de Passarinhos criada pelo casal Renato Rizzaro[1] e Gabriela Giovanka[2]. Desenvolve-se na sala de informática, juntamente com os estudantes, sentados em forma de círculo, onde as imagens das aves circulavam de mão em mão, observando e conhecendo melhor as espécies ameaçadas que ainda encontramos na nossa região do Vale do Itajaí. Os estudantes receberam os nomes das aves na qual tiveram que associar o nome popular com a imagem e em seguida ouviram o canto da respectiva ave. A seguir, os estudantes confeccionaram fichas técnicas das espécies ameaçadas a partir das pesquisas no site da "Terra da Gente"[3] e "Wiki Aves"[4] as principais fontes de pesquisa.

Figura: Pesquisa nos sites mencionados



Fonte: As autoras

Com as descobertas em relação aos animais ameaçados de extinção, na região do médio vale do Itajaí, organizou-se os registros das fichas técnicas no editor das apresentações (Power point). Além das descobertas em relação às espécies pesquisadas, os estudantes também tiveram um momento da aprendizagem com o uso dessa ferramenta, na sala de informática.

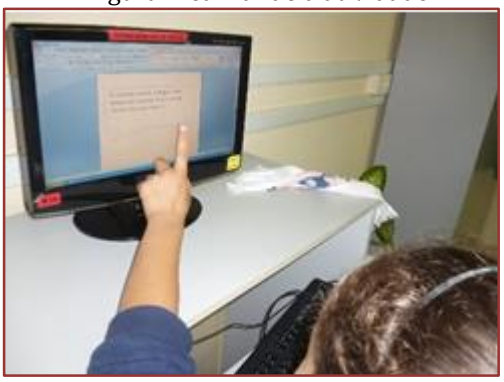
Foi realizado a contação da história em quadrinho, "Um Dia no Sítio", na sala de informática. Essa é uma história do Chico Bento, que mostra como uma brincadeira de criança simples e irresponsável! Os estudantes ficaram tristes juntos com o Chico quando ele encontrou caído no chão "um passarinho azul que foi morto por dois pivetes lá da Vila Pururuca que brincavam de funda/ estilingue no mato". Os estudantes se emocionaram mais uma vez com ele, ou seja, com o Chico Bento por ter cuidado os passarinhos, quando eles voaram embora. Após a história os alunos utilizaram o editor de texto (Word), digitaram sua opinião a respeito da história, dentro do balão da fala ou de pensamento, com a respectiva foto do estudante. Depois, juntamente com a professora da sala de informática, elaborou-se uma

apresentação no Power point, com as produções da turma, intitulado: Aprendendo com Chico Bento, orientados pelas professoras.

Figura: Contação de História

Fonte: As autoras

Figura: Realizando a atividade



Fonte: As autoras

Após o trabalho relacionado com o Chico Bento, partiram para atividade "Engaiolados", criada pela professora regente da turma. Nessa atividade, de encenação, foram utilizadas asas e máscaras de aves, que a escola já possuía, para estudantes se fantasiarem. Quando todos já tinham "virado passarinho", "apareceu" um colecionador de pássaros e "engaiolou" os pássaros-alunos ali mesmo, na gaiola-sala de aula! Depois de toda essa encenação, foi proposta uma produção textual com o objetivo de relatar como se sentiram naquela situação, argumentar e convencer o gaioleiro a desistir de colecionar pássaros.

Dando continuidade às atividades do projeto, os estudantes participaram da palestra Projeto Bugio, no Centro de Pesquisas Biológicas – o CEPESB em Indaial que é referência para o Brasil todo no estudo de primatas, especialmente BUGIOS. A espécie é considerada vulnerável na lista de espécies ameaçadas em Santa Catarina. Como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) não permite mais visitação ao Centro, para não estressar os bugios, os biólogos fazem um trabalho de educação ambiental nas escolas, levando um bugio taxidermizado, um crânio com osso hioide - uma espécie de caixa de ressonância que faz com que o som alcance grandes proporções, fotos e vídeo explicativos, além de folders instrutivos. Uma experiência muito importante para que os estudantes saibam também como agir se encontrarem um animal vivo (ainda temos nas matas de Indaial e região) e os telefones do Projeto Bugio e da Polícia Ambiental caso seja necessário resgatar algum bugio ferido.

Figura: Palestra Projeto Bugio

Fonte: As autoras

Os estudantes mostraram-se interessados e curiosos, em participarem da semana do meio ambiente, um espetáculo oferecido pela Fundação Indaialense de Cultura, que o grupo de Bonecos "Pois é... Então tá!" apresentou a peça "O Amigo da Onça", que, de forma lúdica, discutiu a importância da preservação do Meio Ambiente. A narração da história traz uma bela lição para abordar uma das causas da extinção das espécies: o DESMATAMENTO, que foi importante para o projeto realizado na escola com a turma do 4º ano 05, pois deixou os estudantes ainda mais curiosos e interessados na temática do projeto.

Figura: Alunos assistindo a peça de teatro: O Amigo da Onça

Fonte: As autoras

Na sala de Informática da escola, foi utilizado vídeos curtos e bem elaborados didaticamente sobre animais ameaçados de extinção em Santa Catarina, de aproximadamente um minuto cada um. Os estudantes puderam ver e rever várias vezes e no seu tempo os vídeos no YouTube. Foi utilizado com os estudantes um texto sem pontuação, com letra caixa alta, nem parágrafo. Assistiram novamente os vídeos e os estudantes tiveram que marcar os lugares que necessitavam pontuação, parágrafos, letra maiúscula quando necessário.

As aulas de Educação Física, também foram um espaço para discutir a extinção das espécies através da brincadeira: “Puma, ave, caçador e guarda florestal”, uma atividade de mímica. Foi formado 3 grupos de alunos, cada grupo deve executar apenas uma das 3 opções de mímica propostas (caçador, guarda florestal, puma ou pássaro). Após decisão de cada grupo, todos deveriam permanecer em posição (lado a lado - em formato de U ou círculo), e após a contagem (1, 2, 3) e o comando (palavra MÍMICA) da professora, devem fazer o gesto que representa a mímica escolhida, com a professora de Educação Física, trabalhando a linguagem corporal (expressão e comunicação pelo gesto e movimento).

Os estudantes participaram de mais uma palestra sobre o reino animal com a professora de Educação Ambiental, bem como, foi realizado um passeio de estudo na Trilha Ecológica, da Fundação Indaialense de Cultura, no qual os estudantes puderam observar e conhecer um pouco das espécies da mata Atlântica, no município, além de observar alguns insetos e algumas aves, dentre elas a ave-símbolo do nosso município, a saíra-de-sete-cores (Tangara seledon), além da saíra-militar (Tangara cyanocephala), do ferro-velho (Euphonia pectoralis), sabiás (Turdus) e sanhaçus (Tangara). Os estudantes puderam sentir o frescor e a pureza do ar debaixo das árvores e observar a diversidade de espécies vegetais que podem ser encontradas, desde bromélias (Bromeliaceae), os "copinhos" de água que matam a sede de bugios e aves, as orquídeas (Orchidaceae) e também a matéria orgânica em decomposição (folhas e galhos secos que serão adubo para todas as espécies), o devastado palmiteiro, palmito juçara(Euterpe edulis) espécie muito apreciada pelos animais e extraído com tanta ganância de nossas matas.

Figura: Trilha Ecológica da FIC

Fonte: As autoras

A próxima atividade possibilitou o sensibilizar e o despertar da consciência mais profunda e ampla pelas questões da natureza. O uso metodológico da trilha interpretativa, através de uma caminhada com algum meio de auxílio durante o percurso (ARREGUI,1975; HYPKI e LOOMIS JR,1981), é uma maneira bastante adequada para que cada estudante ou visitante não apenas conheça e aprenda mais e respeito de ambientes específicos, dos ciclos naturais, do solo e condições climáticas, assim como das plantas e animais que ali se encontram, mas sinta-se mais integrado a tudo isto, como extensões de si mesmos. Neste aspecto, respeito e convivência é uma percepção consciente e aguçada do mundo, quando existem nos seres humanos, colocados no contexto da biodiversidade, tornam-se mais um componente ecológico, levando em conta que o ser humano tem em si, inerente, a imensa curiosidade em buscar o seu "ser", o "saber" e a razão do "viver", dentro de suas possibilidades humanas e, cada vez mais, além delas.

Proporcionou-se mais uma palestra para os estudantes, com sede de aprender ainda mais, com a bióloga Cíntia Gruener sobre Projeto Carnívoros. Os estudantes ficaram curiosos com a antena e o "Bip" que os pesquisadores utilizam para rastrear a localização de pumas que ganharam colares com GPS e que são monitorados via satélite! Pela gentileza da vinda e riqueza da palestra, fizemos um livro-relato para a Cíntia.

Figura: Palestra Projeto Carnívoros

Fonte: As autoras

Ilustradores em ação, denominação dada às crianças, que tiveram que selecionar na internet imagens da espécie pesquisada, por dupla, para desenhar e pintar da forma mais fiel possível (detalhando cores e formas do olho, da cauda, do corpo todo), pois um detalhe diferente pode descaracterizar a espécie. Todos esbanjaram capricho nas releituras das fotos, com grande riqueza de detalhes e o resultado positivo, com grande envolvimento e dedicação. Essas ilustrações realizadas em tamanho real foram utilizadas na exposição interna do colégio.

Outra atividade, realizada na sala de informática, foi o trabalho com "Mapas de Registro" das Espécies de Aves Ameaçadas da Nossa Região. Primeiramente foram entregues mapas do Brasil extraídos do site Wikiaves, da página de cada ave estudada. Na sequência, os alunos acessaram o site e, utilizando o mapa interativo, tiveram que registrar no mapa impresso: o(s) bioma(s) de ocorrência da espécie e o(s) Estado(s) que tiveram registros (com suas respectivas siglas).

Figura: Alunos realizando a atividade Mapas de Registro

Fonte: As autoras

Em outro momento os alunos receberam uma folha com a lista dos 293 municípios do Estado de Santa Catarina, na qual tiveram que assinalar os municípios em que se encontrou o registro de cada ave. Em seguida tiveram que localizar no mapa, pintando aqueles municípios.

Para encerrar o ciclo de palestras, a turma, recebeu Maicon Mohr, do Clube de Observadores de Aves do Vale Europeu (COAVE), porque acreditam que, mais do que conhecer que espécies estão ameaçadas de extinção na região e entender porque isso acontece, precisam conhecer alternativas para minimizar essa realidade. Uma destas alternativas é mostrar que, quem gosta de passarinho, precisa fazer isso 'direito', ou seja, observar aves livres é divertido e ecologicamente correto.

As equipes elaboraram composições de observação em tamanho real, ilustrando as espécies em extinção com riqueza de detalhes, da forma mais fiel possível. O verde foi indispensável para tornar nossa exposição mais impactante. Enfim, os estudantes tiveram um lindo dia de sol para expor os "bonitões" e socializar a pesquisa construída com todos os alunos no jardim interno do Colégio.

Com o conhecimento adquirido durante os estudos a turma criou uma paródia. Fizeram a ilustração dessa paródia na sala de informática no paint. Primeiro foi explicado todos os comandos dessa ferramenta. O resultado final ficou bem elaborado.

Figura: Ilustração da Paródia

Fonte: As autoras

Entre as atividades desenvolvidas na sala de aula e na sala informatizada, pudemos compartilhar as nossas descobertas sobre animais em extinção, através da videoconferência, via Skype, oportunizado pelo Instituto Crescer, no ano de 2015. As videoconferências ocorreram na sala informatizada. Na nossa primeira videoconferência, falamos ao vivo com o Instituto Crescer e a Escola "Porto Seguro", do Rio Grande do Sul, com duração aproximadamente de 1 hora. Ela foi dividida em três momentos, isto é, em um dos momentos os nossos estudantes falaram sobre os animais pesquisados e as atividades realizadas por eles. No outro momento os estudantes da outra instituição falaram sobre os animais estudados e por último teve o momento das perguntas e curiosidades para ambos estudantes perguntarem e responderem. Na segunda videoconferência, falaram ao vivo com o Instituto Crescer com uma escola do Rio Grande do Sul e outra escola de São Paulo, tendo uma duração aproximada de 1 hora.

Fonte: Participação em Vídeoconferências

Fonte: As autoras

E para finalizar o nosso trabalho realizamos uma gincana com os alunos. De acordo com o dicionário Aurélio, gincana é uma "competição onde os participantes diferenciam em equipes, para cumprir com habilidades e destreza, as tarefas propostas pela comissão organizadora dentro de um tempo estipulado". Na gincana realizada não havia equipe ganhadora, para não gerar o sentimento de competição, mas sim, teve-se a intenção de mostrar aos estudantes o quanto eles são capazes de fazer pensar e agir a partir de uma atitude ecologicamente correta, em que proporcionou a construção do conhecimento. Na gincana, apresentou-se atividades interdisciplinares desenvolvidas, possibilitando a troca de experiências e socialização entre discentes e docentes, e promovendo um ambiente de respeito, consideração e aprendizagem, com valores ecológicos, morais e éticos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viveu-se um semestre de muita pesquisa, interatividade e descobertas em torno de um projeto com um tema que realmente encanta, sensibiliza e faz refletir sobre o que se pode fazer para preservar as riquezas naturais que ainda temos em Indaial e região.

Os estudantes tiveram resultados significativos de aprendizagem durante os meses em que se realizou o projeto, demonstrando interesse, vontade em adquirir mais conhecimentos. Procurou-se por parte dos docentes serem assíduos, pontuais e cumprindo na integra o trabalho projetado. Construiu-se e manteve-se uma boa relação com os estudantes, mostrando disponível para todos e abertos a reformulações a medida do interesse dos estudantes, estando com eles quando solicitada ou intervindo quando sentia que fosse necessário da contribuição ou intermediação. Estabeleceu-se diálogos com o grupo, com conversas do professor com os estudantes individualmente, de modo acompanhar não só nas questões relativas à escola, também naquele plano emocional-afetivo, sendo que muitas vezes se revelaram e nos resultados escolares e no desenvolvimento pessoal de cada um, com o objetivo de valorizar o esforço, a dedicação e empenho de todos aqueles que visam vencer os obstáculos. Dentro e fora da sala procurou-se desenvolver a autoestima e a confiança dos estudantes, estimulando autonomia, a criatividade, autocrítica e a opinião pessoal. Em relação aos conteúdos que foram trabalhados, tivemos a preocupação de estar devidamente inter-relacionados. Participamos de todas as atividades realizadas com os demais professores que participaram deste projeto, intervindo com a colaboração ou sugestões que fossem necessárias, observando sempre os conteúdos curriculares a serem trabalhadas.

As aulas de informática geraram oportunidade aos estudantes de interagirem com MTDs de forma prazerosa e dinâmica, estimulando o pensamento criativo e preparando o estudante para o uso das novas tecnologias com a integração entre conteúdo curricular das disciplinas com a informática, utilizando para isso ferramentas pedagógicas, estimulando a pesquisa e incentivando a comunicação. Assim, o estudante passa a ser levado a participar de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a autonomia para o estudo e para a pesquisa através da utilização dos recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Fernando José; FONSECA JÚNIOR, Fernando M. Projetos e ambientes inovadores. Série de Estudos. Educação a distância. Brasília: MEC, SEED, 2000.

[2] ARREGUI, J. O. La interpretación y el desarrollo de los parques nacionais. Valdivia: Universad Austral de Chile, 1975.

[3] ASSMANN, Hugo. Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática. 2ª edição. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

[4] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Base Nacional Comum Curricular (documento preliminar), 2015.

[5] ESTEBAN, Maria Teresa.(org.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 8ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

[6] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5ª edição. Curitiba: Positivo, 2010.

[7] INDAIAL. Prefeitura Municipal de Indaial. Secretaria de Educação. Proposta Curricular para o Ensino Fundamental dos Anos Finais 6º ao 9º Ano Indaial, 2016.

[8] MORAN, José. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, In: MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

[9] SILVA, Marco. Sala de aula invertida. 4ª edição. São Paulo: Quartet, 2006.

[10] SOUZA, Maurício. Chico Bento. Nº 52. São Paulo: Panini, 2011.

[11] SOUZA, Maurício. Saiba Mais Mata Atlântica. Nº 32. São Paulo: Panini, 2010.

Capítulo 20

Contribuições da Alfabetização Científica para o Processo de Ensino-Aprendizagem em Biologia

Maria José Dias de Andrade
Francisco José Pegado Abílio

Resumo: Falar sobre o processo de Ensino-Aprendizagem demanda abordar e definir alguns termos que estão presentes nesse universo, discutindo não só sua caracterização semântica, mas também suas efetivas contribuições para o referido processo educativo. Diante disso, para que seja possível dialogar sobre as contribuições que a Alfabetização Científica (AC) pode trazer para o ensino de Biologia, foi necessário iniciar as discussões definindo o que o presente texto concebe como Didática, Ensino, Aprendizagem, Educação, Pedagogia, Ação e Prática Docente. Após essas discussões iniciais, o texto prossegue destacando algumas problemáticas vivenciadas pelos docentes e alunos durante o ensino de Biologia, buscando situar o leitor a respeito dos desafios encontrados nesse campo do ensino, que abrange também algumas problemáticas e distorções encontradas quando se fala no ensino de ciências de maneira geral. A partir dessa problematização, o texto destaca a AC como um caminho para superar algumas dificuldades encontradas no ensino de Biologia, destacando-a como a correlação entre os fenômenos cotidianos dos indivíduos e o conhecimento científico, buscando, a partir dessa conexão, melhorar a relação com o mundo em que vivem. Ajudando assim a construir uma formação escolar que supere o paradigma da racionalidade técnica, ligada exclusivamente ao caráter instrumentalista da resolução de problemas, alcançando a racionalidade crítica, onde são levados em conta os diversos aspectos que permeiam a sociedade. Nesse sentido, o texto aponta que para alcançar essa formação é preciso que o professor se aproprie dessa ideia, mudando sua postura durante a prática pedagógica, situando a AC como objetivo central do ensino durante todo processo formativo, tendo em vista as contribuições desse processo para formação cidadã dos estudantes. O texto finaliza ressaltando a contribuição do processo de AC para o ensino de Biologia, proporcionando uma formação crítica e emancipadora, condizente com a demanda contemporânea de atuação social dos indivíduos.

Palavras-Chave: Alfabetização Científica. Ensino de Biologia. Didática das Ciências.

1. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA, DIDÁTICA E ENSINO DE BIOLOGIA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Falar sobre Ensino-Aprendizagem implica, necessariamente, discutir alguns aspectos que estão diretamente relacionados à sua ciência base, a Didática; didática esta, considerada aqui não de maneira instrumental, mas referenciada como aquela que considera, entre diversos aspectos, o sujeito como elemento integrador do processo. Assim, concebe-se no presente texto, a Didática como campo de investigação e de estruturação a respeito dos processos de Ensino-Aprendizagem em suas múltiplas dimensões.

A superação da visão instrumental da Didática, concebida inicialmente como um conjunto de conhecimentos técnicos que tinham como objetivo normatizar os aspectos do "como fazer", é necessária, tendo em vista a necessidade de articular a prática pedagógica concreta com uma perspectiva de transformação social, perpassando a visão de neutralidade científica e técnica do seu conteúdo (CANDAU, 2010). A Didática não é social, nem politicamente neutra, e essa dimensão se expressa tanto na escolha por ensinar, ou não, determinados conteúdos, quanto pelo incentivo, ou não, do processo de construção do conhecimento dos indivíduos, tornando-os capazes de pensar, julgar e atuar socialmente (CASTRO; CARVALHO, 2006).

Segundo Candau (2010), a nova configuração da Didática busca alcançar a multidimensionalidade do processo de Ensino-Aprendizagem, colocando como centro de sua configuração a articulação entre as dimensões técnica, humana e política. Essa articulação exige do professor uma atuação mais completa, reconhecendo o caráter intencional de sua prática, dialogando em suas ações pedagógicas tanto a competência técnica, quanto o compromisso político. "A Didática tem por objetivo o "como fazer", a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao "para que fazer" e ao "por que fazer"" (CANDAU, 2012, p. 107).

Não se trata, por tanto, de reduzir a importância da competência técnica, mas de promover o diálogo entre esta e as dimensões humana e política do agir docente, aprimorando-a, superando seu esvaziamento teórico, tornando-a uma aliada no processo de construção de práticas pedagógicas que proporcionem aos alunos oportunidades de emancipação.

Nessa mesma direção, Candau (2010) destaca que o educador só o é por completo se estiver constantemente buscando o aprimoramento de sua competência técnica, e a partir desta, consiga exercer seu papel político, inicialmente representado pela diminuição da seletividade intraescolar, se prolongando para além dos muros da escola.

Méndez (2001) caracteriza a dimensão prática da Didática de acordo com dois pontos de vista, o primeiro seria o estrutural, que tem como objetivo descobrir maneiras de relacionar seus elementos constituintes, de tal modo que possibilite o aumento da nossa compreensão sobre o processo. Já do ponto de vista funcional, a Didática é composta por sua atividade crítica e também criativa, sendo esta primeira a principal constituinte da ação pedagógica, que também proporciona a expressão do pensamento pessoal, autônomo e criativo. A Didática *"no es solamente un cuerpo estático de conocimientos cuya estructura podemos investigar, sino también una construcción social dinâmica, un complejo de actividades y funciones dirigidas a fines que se consideran aceptables y que son moralmente valiosos"* (MÉNDEZ, 2001, p. 122).

Entendendo que a Didática tem como objeto de estudo o processo de Ensino-Aprendizagem, Candau (2012) ressalta que toda proposta Didática está impregnada, seja de maneira implícita ou explícita, de uma concepção sobre esse processo. Para que possamos compreender a dinâmica que o configura, é necessário retornar às três dimensões, citadas anteriormente, que devem constituir a base dessa atuação docente. A dimensão humana trata diretamente do relacionamento humano como aspecto presente em qualquer processo de Ensino-Aprendizagem, considerando como elemento central do processo a aquisição de atitudes (CANDAU, 2012). Já a dimensão técnica se refere à organicidade do processo, compreendendo sua sistematização como elemento que busca organizar as melhores condições que propiciem a aprendizagem. Como aspectos relacionados a essa dimensão, Candau (2012) destaca os objetivos educacionais, a seleção do conteúdo, estratégias de ensino e avaliação.

É a dimensão político-social que confere ao processo de Ensino-Aprendizagem contextualidade, situando-o em culturas e narrativas históricas, relacionando-o com pessoas concretas que fazem parte de sistemas políticos e sociais, que interferem diretamente no processo formativo, não configurado como um aspecto à parte desses, mas envolvendo-o como um todo (CANDAU, 2012). Compreender a articulação entre essas três dimensões e suas influências no processo de Ensino-Aprendizagem é um fator de suma importância para que este possa ser considerado de maneira mais integrada, em toda sua multidimensionalidade.

Libâneo (2013) compreende a Didática como uma disciplina pedagógica que tem como objeto o ensino, entendendo-o como mediação da relação ativa dos alunos com o saber sistematizado, preocupando-se com os processos de ensino e aprendizagem em sua dinâmica relação com as finalidades educacionais, considerando também como seus componentes os conteúdos escolares e a aprendizagem. Nesse sentido, a Didática promove a tradução de objetivos sociais e políticos, em objetivos de ensino, selecionando e organizando conteúdos e métodos e, indicando princípios e diretrizes que irão regular a ação didática através do estabelecimento de conexões entre ensino e aprendizagem.

Sacristán e Gómez (1998) distinguem quatro perspectivas de ensino: o ensino como transmissão cultural, o ensino como treinamento de habilidades, o ensino como fomento do desenvolvimento natural e o ensino como produção de mudanças conceituais. Já Sacristán (1999) destaca quatro perspectivas de ensino, a perspectiva acadêmica, a perspectiva técnica, a perspectiva prática e a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social. De uma maneira geral, podemos definir o ensino como "uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, por meio dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas [...]" (LIBÂNEO, 2013, p. 56).

Compreendendo o ensino como esse processo que promove condições de aprendizagem, e que se configura como o principal campo da educação escolar, a Didática o considera em todo seu conjunto, abrangendo "[...] os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo" (LIBÂNEO, 2013, p. 55). Assim, nos referindo especificamente ao processo de Ensino-Aprendizagem, podemos dizer que a Didática investiga métodos estruturados, estruturantes, contextualizados e eficazes que proporcionem a assimilação dos conhecimentos. Nesse sentido, Castro e Carvalho (2006) destacam que a constituição de um corpo de conhecimentos sobre o ensino, que veio a denominar-se didática, serviu para garantir sua eficiência, não no sentido tecnicista da palavra, mas abrangendo as contribuições teóricas e práticas que esta pode trazer para o processo educativo.

A aprendizagem pode ser caracterizada como a assimilação ativa de conhecimentos, gerando operações mentais que permitam compreender e aplicar esses conhecimentos de maneira consciente. Segundo Libâneo (2013), a aprendizagem se desenvolve sob condições específicas do processo de ensino, fazendo com que este tenha como elemento de significação de sua existência a relação com a aprendizagem.

Nesse contexto, a atuação do professor se caracteriza como uma mediação entre os alunos e os conteúdos do ensino, onde este último só terá sucesso se houver diálogo entre os objetivos propostos pelos docentes com sua ação, e os objetivos de estudo dos alunos. Segundo Libâneo (2013, p. 56), "ensinar e aprender, pois, são duas facetas do mesmo processo, e que se realizam em torno das matérias de ensino, sob a direção do professor".

Como afirma Zabala (1998) por trás das propostas metodológicas docentes se situa a concepção do valor que se atribui ao ensino, bem como, algumas noções em relação aos processos de ensinar e aprender. Ou seja, qualquer atuação educacional será resultado de uma determinada maneira de entender o processo educativo, a sociedade e o papel que as pessoas têm nela. Nesse sentido, é preciso considerar a intencionalidade de toda ação educativa exercida por professores em situações de Ensino-Aprendizagem, considerando também a multidimensionalidade do fenômeno educativo.

Diante disso, o ser e o agir docente devem ser vistos como resultados dinâmicos interrelacionados durante todo o processo pedagógico, superando a polarização que costumeiramente se impõe a estes (TARDIF, 2014). Quando se busca então avaliar as ações docentes, é preciso investigar os significados atribuídos a elas pelos próprios professores, superando então a visão meramente tecnicista da atuação pedagógica (ANDRADE; ABÍLIO, 2018).

Tratarei, no presente ensaio teórico, especificamente sobre a Alfabetização Científica (AC), que configura o que Libâneo (2013) chama de metodologia específica do ensino, se caracterizando mais exatamente como uma tendência de ensino. Destacamos que a AC discutida aqui não se encontra solta em qualquer processo, mas situada especificamente dentro do contexto do ensino de Biologia.

Além de destacar uma posição a respeito de algumas categorias, como didática, ensino e aprendizagem, é importante também deixar clara também uma perspectiva de educação, entendida aqui como uma prática social concreta, e que, como afirma Charlot (2007), contempla o triplo processo de humanização, socialização e singularização. "Esse tipo de processo é possível apenas mediante a apropriação de um patrimônio humano, isso quer dizer que educação é cultura, em três sentidos que não podem ser dissociados" (CHARLOT, 2007, p.50).

Enfatizo também a compreensão da pedagogia como campo de conhecimento onde se produzem referenciais sobre as práticas educativas, nesse sentido, o caráter pedagógico da ação docente assume o papel de atribuir sentido à prática, e o caráter didático é aquele que traduz esse sentido em ações que se efetivam em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem. "A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem" (SAVIANI, 2005, p. 1).

Sobre a categoria "ação", esta é entendida como um desdobramento de um interesse individual, e a categoria "prática", uma amálgama de várias ações que constituem um fazer pedagógico mais amplo, podendo ser entendida também como ações conjugadas e orientadas por contextos. No presente ensaio, me aproximo mais do conceito de prática (principalmente a respeito da AC no ensino de Biologia) porque estas se constituem como um conjunto de ações relacionadas a um determinado sentido, com objetivos predefinidos e com uma intencionalidade assumida pelos docentes dentro do contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido de compreender a intencionalidade da ação docente, Libâneo (2005) destaca a necessidade de que os professores façam opções pedagógicas, assumindo um posicionamento sobre os objetivos e os modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos tanto em contextos socioculturais, quanto em contextos institucionais concretos. Para o autor "pensar e atuar no campo de educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o que e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia" (LIBÂNEO, 2005, p. 16), envolve elementos que constituem a prática pedagógica e que repercutem na prática docente, buscando superar alguns dos entraves encontrados no processo educativo.

No ensino de Biologia é possível encontrar algumas problemáticas que acabam desestimulando estudantes e professores durante o processo de Ensino-Aprendizagem. As críticas a essa área, tanto do ponto de vista de seus conteúdos, quanto dos métodos empregados ao longo do tempo, se mantêm, evidenciando um padrão de ensino descritivo e memorístico. Alguns dos principais problemas encontrados no ensino de Biologia da atualidade são: a exigência da memorização de muitos conceitos; a falta de vínculo com a realidade dos alunos; a inadequação dos conteúdos para a idade dos alunos; a falta de coordenação com outras disciplinas; aulas mal ministradas; e a passividade discente (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007; SOUZA, 2015).

Libâneo (2013) chama a atenção para a problemática do ensino caracterizado pela memorização, quando o professor concentra na sua pessoa a exposição da matéria e não suscita o envolvimento ativo dos alunos, comprometendo a unidade entre ensino e aprendizagem. O autor ainda destaca que essa atitude não corrobora o sentido que temos dado ao papel mediador do professor, pois não considera as atividades mentais dos alunos.

Segundo Santos (2007), com essa metodologia de ensino, apesar de aprenderem os termos científicos, os estudantes não se tornam capazes de apreender o significado de sua linguagem, fazendo com que estes decorem os conceitos e acabem esquecendo-os em um curto espaço de tempo. Mesmo que iniciativas de mudança estejam ocorrendo, o ensino de Biologia ainda se caracteriza por um excesso de informações e pela ênfase em sua memorização (MILAGRE, 1989; PACHECO, 1996; KRASILCHIK, 2004), o que nos leva a observar, com frequência nos espaços escolares, um ensino limitado aos conteúdos curriculares que não fazem conexão entre si, nem com o cotidiano dos educandos, prejudicando a necessária visão holística que deve pautar o aprendizado dessa ciência (KRASILCHIK, 2004).

Numerosos estudos mostraram que o ensino tem transmitido visões da ciência que se afastam visivelmente da forma como se constroem e evoluem os conhecimentos científicos, levando a interpretações empobrecidas e distorcidas que criam o desinteresse, e muitas vezes a rejeição dos estudantes, se convertendo em um obstáculo para a aprendizagem (CACHAPUZ et al., 2005).

Nesse contexto, a Biologia, que deveria ser facilmente contextualizada com o cotidiano dos alunos, pode ser considerada como um dos componentes curriculares mais relevantes e merecedores de atenção, ou como um dos mais insignificantes e poucos atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito. Sua execução em sala de aula se caracteriza muitas vezes pela apresentação e cobrança de conhecimentos factuais, sem conexão com o cotidiano dos estudantes, que acaba levando a um ensino meramente enciclopédico, causando aversão por parte dos alunos.

Assim, o ensino de Biologia se dá paradoxalmente entre o impacto que este deveria ter ao se preocupar com uma formação cidadã e científica, no sentido de levar os alunos a compreensão dos valores deste em sua vida, e a sua realidade, que acaba muitas vezes se constituindo por um ensino monótono e desestimulante.

Na tentativa de superar esses problemas e de alcançar o equilíbrio entre o desenvolvimento das questões relacionadas à Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e a educação científica do cidadão, a escola encontra, no ensino baseado na AC, um caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, estimulando nos alunos o senso crítico e a leitura de mundo.

A AC pode ser entendida como a correlação entre os fenômenos naturais e cotidianos dos indivíduos e o conhecimento científico, buscando, a partir dessa conexão, melhorar a relação com o mundo em que vivem. Partindo desse entendimento, a AC não deve ser trabalhada apenas no ensino superior, etapa na qual os indivíduos já estão com parte de suas concepções científicas enraizadas, mas o ensino médio e o ensino fundamental devem se constituir como o *locus* para sua realização (CHASSOT, 2003), pois a partir daí os indivíduos poderão se desenvolver com um olhar crítico sobre as relações sociais, percebendo a ciência como parte integrante de sua cultura.

Existe uma variação semântica na literatura brasileira sobre o uso desse termo. Alguns autores o reconhecem como "Alfabetização Científica" (CHASSOT, 2003; SASSERON; CARVALHO, 2011), outros como "Letramento Científico" (SANTOS; MORTIMER, 2001; AMARAL, 2014) e também como "Enculturação Científica" (CARVALHO; TINOCO, 2006; BLASBALG, 2011), mas, apesar dessas variações na nomenclatura e em alguns embasamentos conceituais, estes autores e autoras têm em comum a preocupação com o ensino das ciências, todos buscam a formação cidadã dos alunos para a ação e atuação em sociedade, de modo a desenvolver o pensar científico e crítico dos educandos.

Pizarro (2014, p. 58) destaca que a AC é a expressão mais adequada a se usar, pois foi nela em que se "[...] convencionou traduzir também as expressões internacionais "scientific literacy", "alfabetización científica" e "alphabétisation scientifique"". Assim como Sasseron e Carvalho (2011), utilizo a categoria AC, por levar o termo "alfabetização" ao pé da letra, relacionando-o com a concepção de Freiriana, onde estar alfabetizado é mais do que ter o domínio psicológico e mecânico das técnicas de leitura e escrita, é ter uma postura diferente diante do contexto em que o indivíduo se encontra, superando, portanto, o âmbito apenas ideológico e partindo para o campo das ações. Nessa mesma direção Chassot (2003, p. 38) afirma que a "[...] alfabetização científica é o conjunto de conhecimentos que facilitam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem", e que para uma pessoa ser alfabetizada cientificamente, não basta só essa leitura de mundo, ele sente também a necessidade de transformá-lo em algo melhor.

Fazendo um breve resgate histórico sobre a AC é possível notar as influências dos contextos do século passado, principalmente quando se trata sobre o ensino de ciências, e que, apesar das diversas significações que a AC teve desde seu surgimento, esta esteve presente nos currículos (mesmo que de maneira implícita) que visavam relacionar a ciência e a tecnologia, às questões sociais e a humanidade, na busca por cidadãos que saibam ler e entender as consequências das descobertas científicas em suas vidas.

Segundo Sasseron e Carvalho (2011), diversas mudanças curriculares foram propostas no século XX, sempre em busca de um ensino de ciências que levasse em conta suas dimensões socioculturais. O contexto pós-segunda guerra foi permeado por essas mudanças e trouxe consigo o objetivo de formar jovens cientistas. Os anos entre 1950 e 1960 se caracterizaram como a época de legitimação do conceito de AC (SASSERON; CARVALHO, 2011) mesmo que este ainda não estivesse sob o foco dos pesquisadores de ensino. As autoras afirmam que as duas décadas seguintes foram importantes para a significação da AC, e que esta se tornou objetivo central nas escolas dos Estados Unidos da América (EUA), sendo importada para o Brasil juntamente com diversas estratégias, objetivos e materiais de ensino do contexto americano.

Para os dias atuais, a preocupação dos autores e autoras que pesquisam sobre essa temática complementa os conceitos iniciais de AC e se volta para um ensino de ciências que compreenda também os aspectos "[...] funcionais da relação Ciência/Tecnologia e como esta relação afeta nosso bem estar, o desenvolvimento econômico e o progresso as sociedade" (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 64). Parte-se da compreensão de como a ciência é construída, sua natureza e implicações na sociedade e ambiente, num processo que se dá ao longo da vida, sendo conectada a aspectos sociais e culturais do indivíduo, ajudando-o a participar das decisões sobre os problemas que o aflige.

O processo de Ensino-Aprendizagem pode e deve ser uma aventura estimuladora do espírito crítico no sentido mais profundo, uma aventura que supõe enfrentar problemas abertos e participar ativamente na tentativa de construção de soluções, no fazer ciência (CACHAPUZ et al., 2005). Sasseron e Carvalho (2011)

destacam que o ensino deve partir de atividades problematizadoras, cujas temáticas sejam capazes de relacionar diferentes áreas e esferas da vida, ambicionando olhar para as ciências e seus produtos como elementos presentes em nosso dia a dia. Nesse sentido, toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real, em que o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem a vida, entendendo a educação como um meio para a mudança social, tendo em vista que a atuação dos alunos se dá nesse meio.

Segundo Sasseron (2013, p. 45) alfabetizar cientificamente os alunos significa "oferecer condições para que possam tomar decisões conscientes sobre problemas de sua vida e da sociedade, relacionados a conhecimentos científicos". Mas esse processo não se dá de maneira simples, meramente ligado à expressão de opinião, a tomada de decisões por parte dos alunos deve envolver uma análise crítica de uma situação, o que pode resultar, pensando em ciências, em um processo de investigação. A escola se constitui, nesse sentido, como espaço educativo de reconstrução das experiências, onde se propõe aumentar sempre o conteúdo e a significação social da experiência, desenvolvendo a capacidade dos indivíduos para agir como diretores conscientes dessa organização (WESTBROOK et al., 2010).

Nesse sentido, a AC busca superar o paradigma da racionalidade técnica, ligada exclusivamente ao caráter instrumentalista da resolução de problemas, e alcançar a racionalidade crítica, onde são levados em conta os diversos aspectos que permeiam a sociedade. Assim, os alunos terão um ensino que lhes proporcionem entrar em contato com os conhecimentos científicos localizando-os socialmente, com o propósito de que sejam criadas condições para que eles participem das decisões referentes a problemáticas sociais e que entendam o mundo que o cerca.

Essas capacidades de análise, comunicação, imaginação e compreensão são desenvolvidas durante o processo de AC, realizado todos os dias, no cotidiano escolar, durante o trabalho com os conteúdos, unindo os saberes científicos com as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, envolvendo seu cotidiano e as descobertas que a ciência traz para a sociedade.

Entendemos que para alcançar os objetivos da AC é necessário que o professor passe por uma mudança de postura na preparação do seu trabalho, levando sempre em conta a interação dos alunos durante todo o processo, principalmente quando o tema afetar seu modo de vida e demandar diferentes capacidades para análise e tomada de decisão (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007). Para que a AC seja efetivamente desenvolvida na escola é necessário que o corpo docente se aproprie dessa ideia, incorporando-a em suas práticas cotidianas, posicionando-se criticamente frente às novas concepções sociais.

"O conhecimento disponível, oriundo de pesquisas em educação e em ensino de ciências, acena para a necessidade de mudanças, às vezes bruscas, na atuação do professor dessa área, nos diversos níveis de ensino" (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p.33-34). Nesse sentido, o trabalho docente deve estar direcionado para a apropriação crítica, por parte dos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura. Assim, pensar em renovações no ensino de Biologia é também pensar na construção de uma prática pedagógica consciente, comprometida com a melhoria deste ensino, com sua função social, com a diminuição dos problemas encontrados, e com uma efetiva participação dos alunos no processo de Ensino-Aprendizagem.

O ensino, como prática emancipatória, deve pautar a formação cidadã dos educandos, promovendo uma efetiva participação destes na sociedade, levando-os a interagir com os problemas do cotidiano de maneira crítica e reflexiva a partir de habilidades e competências adquiridas durante todo processo educativo (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, o ensino de Biologia deve possibilitar ao aluno uma efetiva participação nos debates contemporâneos, utilizando sólidos conhecimentos da área e raciocínio crítico (BRASIL, 2008). Fatos que implicam em uma ação docente que objetive desenvolver, juntamente com os alunos, um processo de ensino e aprendizagem que incorpore os contextos nos quais esses indivíduos estão inseridos, proporcionando o acesso a conhecimentos que possam ser mobilizados pelos alunos para compreender o mundo que os cerca.

Isso, por sua vez, demanda uma atuação docente que ocorra a partir de outras bases didáticas, onde este atue efetivamente como um agente transformador, e que, além de novas competências técnicas e instrumentais para desempenhar adequadamente a sua função educativa em sintonia com as demandas desta perspectiva alfabetizadora, o professor também desenvolva espírito crítico e criatividade, envolvendo-se ativamente com a sua comunidade onde ele e os alunos estão inseridos, atuando como um formador de opiniões (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Assim, pensar em renovações no ensino de Biologia é também pensar na construção de uma prática pedagógica consciente, comprometida com a melhoria deste ensino, com a diminuição dos problemas encontrados, e com uma efetiva participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Estes fatores pressupõem um ensino capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de ler, escrever e opinar sobre diversos assuntos, isto é, apresentem a habilidade de contextualizar os conteúdos de Biologia no seu cotidiano, desenvolvendo-se em direção a uma alfabetização científica e social (SOUZA, 2015).

É possível observar a crescente preocupação e a importância de inserir a AC como objetivo central no ensino das ciências durante todo processo formativo da educação básica, tendo em vista as contribuições desse processo para formação cidadã dos indivíduos, e respaldando-se na percepção da necessidade emergente de formar alunos para atuação crítica na sociedade atual, largamente cercada por artefatos da sociedade científica e tecnológica. Nesse sentido, ressalto a contribuição do processo de AC para o ensino de Biologia, concretizando os elementos teóricos e práticos que caracterizam essa área do conhecimento, proporcionando uma formação crítica e emancipadora, condizente com a demanda contemporânea de atuação social dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

[1] AMARAL, L. C. Letramento científico em ciências: Investigando processos de mediação para a construção dos saberes científicos em espaços não formais de ensino. 2014, 116 f. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

[2] ANDRADE, M. J. D.; ABÍLIO, F. J. P. Alfabetização Científica no Ensino de Biologia: Uma Leitura Fenomenológica de Concepções Docentes. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 429–453, ago. 2018.

[3] BLASBALG, H. B. As representações enativas, icônicas e simbólicas decorrentes do processo de Enculturação científica no primeiro ano do ensino fundamental. 2011, 220 f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

[4] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

[5] BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2008.

[6] CACHAPUZ, A. et al. (Org.). A necessária renovação do ensino das ciências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

[7] CANDAU, V. M. (Org.) A didática em questão. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

[8] CANDAU, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

[9] CARVALHO, A. M. P.; TINOCO, S. C. O Ensino de ciências como "enculturação". In: CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. (Org.). Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 2006, p. 251-255.

[10] CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thompson Learning, 2006.

[11] CHARLOT, B. Educação e Culturas. In: ROSA, S. (Org.). Memória do Fórum Mundial de Educação: alternativas para construir um outro mundo possível. Brasília: INEP, 2007, p. 47-54.

[12] CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

[13] DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

[14] KRASILCHIK, M. Prática de ensino de biologia. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

[15] KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. Ensino de Ciências e Cidadania. 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2007.

[16] LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea. 2005, p. 19-63.

[17] LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

[18] LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D., "Alfabetização científica no contexto das séries iniciais". Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v.3, n.1, 37-50, março, 2001.

[19] MÉNDEZ, J. M. A. Entender la didáctica, entender el curriculum. Madrid: Miño y Dávila, 2001.

[20] MILAGRE, A. S. K. A dimensão histórica da prática científica como referência para o ensino de Ciências. Revista de Educação, AEC, Brasília, n. 72, abril/jun. 1989.

[21] PACHECO, D. Um problema no ensino de ciências: organização conceitual do conteúdo ou estudo dos fenômenos. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 10, n. 19, Jan./jun.1996.

[22] PIZARRO, M. V. Alfabetização Científica nos Anos Iniciais: necessidades formativas e aprendizagens profissionais da docência no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala. 2014. 360 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2014.

[23] SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

[24] SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

[25] SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, n.36, set/dez. 2007.

[26] SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. Ciência & Educação, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

[27] SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. In: Carvalho, A. M. P. (Org.). Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação na sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 40-61.

[28] SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Cientifica: uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências, São Paulo, v. 16, n.1, p. 59-77, mai/ago. 2011.

[29] SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

[30] SOUZA, T. T. O Letramento Científico e Práticas dos Professores de Biologia do Ensino Médio. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) -Centro Universitário Univates, Lajeado - RS, 2015.

[31] WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Org.). John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

[32] ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Autores

AUTORES

ALINE CORRÊA PRIES

Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (2018) e especialista em Gestão Educacional. Atualmente atua como Pedagoga na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

AMANDA BARAZZETTI

Graduada como Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville - Univille (2019).

ANA IRACEMA NEVES FAGUNDES NOGUEIRA DE OLIVEIRA

Mestra em Planejamento e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (2017). Especialista em Gestão Contábil Auditoria e Controladoria (2009) pela Universidade de Taubaté, graduada em Ciências Contábeis pela Universidade de Taubaté (2003), e Técnica em contabilidade pelo SENAC (2000). Foi coordenadora do Polo de Taubaté da Educação a Distância da Universidade de Taubaté (12/2012 a 02/2016). Atualmente é professora efetiva na graduação presencial e Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis e Gestão Financeira à distância na Universidade de Taubaté.

ANDREA BERENBLUM

Possui graduação em Ciências da Educação - Universidad de Buenos Aires (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1996) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003). Atualmente é Professora Associada e pesquisadora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, docente do corpo permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da mesma universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Aprendizagem da Língua Materna, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, língua nacional, Brasil, América Latina, leitura e escrita e alfabetização.

ANDRÉA DE PAULA PIRES

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Práticas Educativas - GPPEPE - UEPG.

ANDREZA MACIEL MESQUITA

Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú ;Especialização em andamento em Neuropisicopedagogia na Faculdade Kurios;Pedagoga da Prefeitura Municipal de Fortaleza

BETHINA DÖTH

Professora de Informática Pedagógica da Rede Municipal de Indaial. Formada em Normal Superior com Licenciatura para os anos Iniciais do Ensino Fundamental, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas. Especialização em Educação Especial, Alfabetização e Literatura Infantil, Educação Ambiental. Mestre em Educação.

BRUNA PEREIRA DE ARAÚJO

Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário São José (UniSão José). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem.

CAMILLE CERQUEIRA SILVA ROCHA

Cursando licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário São José. Participou do 1º Seminário de Gestão em Educação e Psicopedagogia "O processo de Avaliação e Intervenção sob o Olhar

Estratégico do Psicopedagogo" em 2019. Na referida Instituição de Ensino, atuou no Programa de Iniciação à Pesquisa desenvolvendo o projeto que resultou no artigo: "Aprendizagem Baseada em Projetos – Um conhecimento Caleidoscópico." Atua no setor de estágios e empregabilidade orientando alunos na inserção ao mercado de trabalho.

CASSIA REGINA ROSA VENÂNCIO

Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de São Carlos (1995), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Química pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Atualmente é professor Adjunto VI da Universidade do Estado do Pará. Tem experiência na área de Química Analítica, com ênfase em Métodos Óticos de Análise, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Química, Educação, Ciências, Metodologia e Análises Químicas. Atualmente participa do grupo de pesquisa Núcleo de Estudo em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais – Necaps/UEPA.

CELI DA COSTA SILVA BAHIA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento Humano pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora no Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Coordenou o Programa de Formação de Professores em Educação Infantil (PROINFANTIL) nos estados do Amazonas e Pará, no período de 2008 a 2010. Atuou como coordenadora e professora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, do estado do Pará. Coordenadora adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Criança e Educação Infantil (IPE) no período de 2008 a 2015. Atualmente é coordenadora geral do Grupo IPE e diretora da Faculdade de Educação/ ICED/UFPA. Coordenou diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à Educação infantil, com ênfase na educação de bebê na creche. Estuda principalmente a educação de bebês, currículo da educação infantil, formação de professores de educação infantil, organização do tempo-espaço na educação infantil. Consultora ad hoc de várias revistas.

CICERA MARIA DE BRITO

Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará, graduada em Biologia

EDNEI LUÍS BECHER

Licenciado em Matemática com especialização em Educação Matemática e em Mídias na Educação, Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela atualmente leciona para o curso de Matemática - Licenciatura do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Osório. Já pesquisou sobre ensino e aprendizagem de Álgebra, sobre o uso de recursos tecnológicos para o ensino de Matemática e recentemente tem concentrado suas investigação em Avaliações em Larga Escala e Educação Estatística.

FRANCISCO JOSÉ PEGADO ABÍLIO

Professor Titular na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela UFPB, Mestre em Ciências Biológicas (Zoologia) pela UFPB (1997), Doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (2002) e Pós-Doutor em Educação (Educação Ambiental) pela Universidade Federal de Mato Grosso (2011). Tem atuado nos seguintes temas: Educação e Meio Ambiente; Educação Ambiental; Ensino de Biologia e Ciências; Formação Continuada de Professores; Educação Contextualizada para o semiárido e Bioma Caatinga. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Ensino de Biologia e Biodiversidade Malacológica (GPEBioMA), cadastrado no CNPq e reconhecido pela UFPB. Orienta no Mestrado e Doutorado em Educação - PPGE/CE/UFPB.

AUTORES

FRED JUNIOR COSTA ALFAIA

Professor Mestre da Universidade Federal do Pará-UFPA Campus Cametá. Atua em pesquisa sobre gestão educacional a reforma do ensino médio.

GEISA DO NASCIMENTO HENDEL

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2006). Neuropsicopedagoga Clínica, Membro da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia - SBNPP. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogia. Atualmente ocupa a função de Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Joinville - Santa Catarina.

GLEYCIANE SANTOS DA SILVA

Graduada em pedagogia na UECE, Pós-graduada na UVA, Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

GUILHERME TOLEDO MAGANE

Graduação Em Administração De Empresas – Puc/Sp, Pós – Graduação Em Gestão De Negócio: Inovação E Empreendedorismo – Fundação Instituto De Administração (FIA). Integrante da equipe de implantação da Gestão do Conhecimento da Amazul. Experiência na implantação do planejamento estratégico e sistemas de gestão do planejamento estratégico. Habilitado e certificado em análise de investimento e crédito pela ANBIMA CPA – 10 e CPA -20. Atualmente atua como Coordenador de Gestão de Risco.

IONE DA COSTA MELO SILVA

Professora da Rede pública de ensino do Distrito Federal. Graduada em pedagogia "Magistério para Escolarização - Anos Iniciais pela Universidade de Brasília. Especialista em Gestão escolar, Coordenação Pedagógica e Especialista em docência na Educação Infantil.

ISABEL ROSÂNGELA DOS SANTOS AMARAL

Mestre em Linguística Aplicada, Especialista em Literatura, Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas, pela Universidade de Taubaté. Bacharel em Odontologia, pela Universidade Estadual Paulista - Unesp. É professora de Língua Portuguesa e Metodologia de Pesquisa na Universidade de Taubaté, onde a atualmente é também coordenadora do curso de Letras na modalidade presencial, professora de cursos de pós-graduação em gramática e em literatura, revisora de textos na Pró-reitoria de Graduação e membro da Comissão Permanente do Vestibular - Copesa.

ISADORA LETÍCIA MOREIRA DA COSTA

Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário São José. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. Tem interesse na área educacional, atuando, no momento, em Secretaria Escolar.

JENIFFER SOUZA

Doutoranda em Educação (UFRRJ). Mestra em Educação (UFJF). Especialista em Psicopedagoga (Estácio de Sá) e Políticas Públicas e Gestão Social (UFJF). Graduada em Pedagogia (UFJF). Atua na Educação a Distância desde 2012 desempenhando funções como coordenadora de curso, supervisões de tutoria e avaliação. Atualmente é tutora nos cursos de licenciatura da Universidade de Taubaté.

AUTORES

JORDELINA BEATRIZ ANACLETO VOOS

Professora Orientadora, Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC/Brasil. Doutora em Educação pela PUC - RS/Brasil, Professora dos Cursos de Licenciatura da Universidade da Região de Joinville, Brasil. Coordenadora do PIBID na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Brasil.

JOSÉ EDILSON GONÇALVES DOS SANTOS

Mestre em Bioprospecção Molecular - Biodiversidade pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2016). Graduado em Ciências Biológicas (2003), Pós graduado em Biologia e Química pela URCA (2006) e Pós graduado em Paleontologia e Geologia História Pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2011). Professor de Biologia da Rede Estadual do Ceará e Professor de Ciências na Rede Municipal de Ensino; Foi professor de Didática Aplicada ao Ensino de Ciências na Universidade Regional do Cariri - URCA. Atualmente é professor de Biologia e Laboratório no Colégio da Polícia Militar do Ceará em Juazeiro do Norte - 2 º CPMCHMJ. Possui experiência em Prática de Ensino; EaD; Ecologia de Floresta e Educação Ambiental.

JOSÉ HUMBERTO DA SILVA

Doutorado em Educação pela Unicamp. Prof. Titular da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (UNEB/MPEJA). Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Trabalho e Identidades (FORTIS)

JOSEFA MARIA DA SILVA

Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA; Especialista em matemática - Álgebra linear: Matrizes, pela URCA. Graduada em Ciências do 1º Grau pela URCA. Atualmente desenvolve pesquisa em Educação Matemática, tendo como objeto de estudo a contextualização do ensino de matemática com a utilização de jogos.

JOSENILDO SANTOS RODRIGUES

Especialista em Docência do Ensino Superior e História e Cultura Afro-brasileira, Graduado em Licenciatura Plena em História pela UFMT, Bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera, advogado OAB/MT 22474/O, em 2020 finalizando licenciatura plena em Filosofia. Atualmente exerço à docência no Ensino Fundamental e Médio na disciplina de História, e em cursinhos preparatórios na área jurídica. Como advogado atuo em ações cíveis e criminais, sempre buscando o bom direito e a justiça.

JOSIANE MÁRCIA TEIXEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (2018). Atualmente ocupa a função de professora na Rede Municipal de Ensino de Araquari - Santa Catarina.

JUTTA CORNELIA REUWSAAT JUSTO

Professora Adjunta da Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS. Pós-doutora, junto ao Grupo Freudenthal do Instituto Freudenthal da Universidade de Utrecht na Holanda, em 2017-2018, pesquisando na área de avaliação em educação matemática nos anos iniciais. Atua nos GT7 e GT8 da SBEM. Concentra pesquisas no ensino e aprendizagem da Matemática e Ciências para os anos iniciais e na formação dos professores, nesse contexto. Licenciada em Ciências e Pedagogia, é Mestra e Doutora em Educação pela UFRGS, investigando a resolução de problemas do campo aditivo por crianças dos anos iniciais e a formação de professores. Atualmente, pauta seus estudos na: Educação Matemática Realística, Avaliação em Educação Matemática nos anos iniciais, Formação de Professores, Teoria dos Campos Conceituais, Inclusão em Educação Matemática e na Resolução de Problemas Matemáticos.

AUTORES

KÁTIA FARIAS ANTERO

Doutoranda em Educação - Unigrendal, Mestre em Educação (FACLE) - Unigrendal, Mestrado em Master of Science in Education pela The Grendal College and University, Brasil(2015), Mestre em Psicanálise da Educação e Saúde - UNIDERC- (2014), Mestre em Filosofia da Educação (Faculdade de São Bento - 2012); Especialista em Psicopedagogia - Unipê - (2013); Especialista em Supervisão e Orientação Educacional(Unipê)-2012; Especialista em Psicanálise da Educação e Saúde (Fundação Padre Anchieta); graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa - UNAVIDA (2012), e graduação em Pedagogia - UNAVIDA (2005). Atividade de maior relevância foi desenvolvida na Escola de Aprendizes Marinheiros - Olinda/PE, com aperfeiçoamento em um Módulo sobre Avaliação de Aprendizagem (2017). Docente da Uninassau - Campina Grande - PB. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Diversidade – NUPEDI/IFPB – CNPQ

LUCIANA MARA BRAGA AGUIAR

Graduada em Pedagogia e Letras/Espanhol pela Universidade Estadual Vale do Acaraú,Especialista em Gestão Escolar pela Ateneu;Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Fortaleza

MARCELA NUNES TAVARES

Atualmente é graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará - UFPA. Participou como voluntária no projeto de pesquisa "A Reforma do Ensino Médio e o Sistema Estadual de Educação: um estudo a respeito dos desafios da gestão educacional da 2ª URE e das escolas públicas de ensino médio da cidade de Cametá/PA", sob orientação/ coordenação do professor Msc. Fred Junior Costa Alfaia. Participa como voluntária no projeto de pesquisa POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: Um estudo da Carreira do Magistério Público em Municípios de Cametá e Castanhal, no período de 2007-2011. sob orientação/coordenação da Professora. Dra. Odete da Cruz Mendes. É bolsista no Programa Residência Pedagógica (CAPES/ UFPA) Atuante na E.M.E.F. Santa Santos. É Membra do grupo de Estudos e Pesquisa sobre na Amazônia Tocantina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

MARCELO ALVES DA SILVA

Bacharel em Psicologia pela (UNINORTE, 2018); Graduado em Administração pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2013); Licenciatura em Pedagogia (FAEL,2019); Graduado em Teologia pela (FABIN, 2002) e curso convalidado pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI, 2016). Mestre em Teologia pela Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR, 2019); MBA em Gestão de Projetos pela Faculdade de Araucária (FACEAR, 2016). É Pós-graduado em Direitos Humanos e Questões Ético-Sociais (FACULDADE FUTURA); Docência do Ensino Superior pela (UNIASSELVI, 2016); Gestão de Recursos Humanos pela (UNIASSELVI, 2014); Psicologia Organizacional; Psicologia Clínica; Psicologia Jurídica e Avaliação Psicológica; Psicanálise (FACULDADE FUTURA, 2018). Professor Universitário .

MÁRCIA REGINA DE OLIVEIRA

Doutoranda em Planejamento Urbano e Regional (UNIVAP); Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU, 2007); Pós-graduada em Gestão de Recursos Humanos com ênfase em Desenvolvimento Organizacional (INPG/UNITAU, 2000) e em Tecnologias em Educação a Distância (UNICID, 2015); Bacharel em Administração. (UNIMODULO, 1998). É professora de Administração de Recursos Humanos na graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Atua, também, como professora nos cursos de graduação em Administração, de Fisioterapia e de Estética da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), lecionando as disciplinas Administração de Recursos Humanos I e II, Empreendedorismo Aplicado à Saúde e Gestão de Projetos em Fisioterapia. Atuou como Coordenadora dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Processos Gerenciais, Gestão Comercial e Logística, na modalidade de Educação a Distância e como membro do NDE dos Cursos da área de Gestão e Negócios, na modalidade a distância na Universidade de Taubaté - UNITAU (2012 a 2019). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação a Distância do NEAD/Universidade de

Taubaté. Membro do Núcleo de Inovação Pedagógica da Pró-reitoria de Graduação da Universidade de Taubaté. Membro da Comissão Assessora de Área do ENADE 2018 no INEP - MEC. Atuou como Assessora de Gestão na Petrobras-REVAP de 2004 a 2012.

MARIA JOSÉ DIAS DE ANDRADE

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2018). Mestra em Educação (PPGE\UFPB, 2018). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN, 2018). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) (UFPB, 2016). Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (UFPB, 2015). Tem atuado nos seguintes temas: Educação, Ensino de Ciências, Ensino de Biologia, Alfabetização Científica, Formação de Professores, Modalidades Didáticas, Educação de Jovens e Adultos.

MARISA SCHNECKENBERG

Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO, Campus Irati - PR. Doutora em Educação UNICAMP.

MELISSA APARECIDA FERREIRA DE SOUSA NOGUEIRA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (2018). Pós graduada em Libras pela Faculdade Censupeg de Joinville/SC. Atualmente ocupa a função de Professora regente da turma do Segundo Período na Educação Infantil, pela Escola Viva Educação Infantil de Joinville/SC.

PATRÍCIA ORTIZ MONTEIRO

Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Especialista em Gestão Ambiental (USP). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL). Especialista em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Engenheira Agrônoma. Atualmente é Professora Doutora vinculada ao Dpto. de Gestão e Negócios (GEN) e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da Universidade de Taubaté. É docente de disciplinas dos cursos de graduação na modalidade a distância nas áreas de Gestão de Negócios e de Gestão de Recursos Naturais. Foi Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Ubatuba da EAD-UNITAU (2009-2012). Assumiu a Coordenação Geral do Programa de Educação a Distância da UNITAU, em 2012. É atualmente Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços da UNITAU (EPTS). Trabalha há 19 anos com Educação Superior e há 10 anos com Educação a Distância. Apresenta experiência em implementação e gestão de programas, projetos, cursos e materiais didáticos. Tem experiência de 19 anos em consultorias e de 14 anos em projetos socioambientais. Participa de organizações não governamentais sócio ambientalistas desde 1987. Participa de grupos de pesquisa, entre eles, o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância e o GT de Representações Sociais da ANPEPP. Atua nos temas: Empreendedorismo e Inovação, Educação, Educação a Distância, Educação Ambiental, Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação, Representações Sociais, Unidades de Conservação, Turismo Sustentável, Ecoturismo, e Comunidades Tradicionais.

PENN LEE MENEZES RODRIGUES

Licenciado em Física com Mestrado e Doutorado em Física das Partículas Elementares e Campos pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor Assistente III vinculado ao Departamento de Ciências Naturais, no Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Teoria Geral de Partículas e Campos, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Quântica de Campos a Temperatura Nula e Finita, Teoria Quântica de Campos com Condições de Fronteiras e Teoria Quântica de Campos na Frente de Luz. Atualmente compõe o grupo de pesquisa em Física e em Ensino de Física na Universidade do Estado do Pará, atuando também nas pesquisas relacionadas ao ensino de Física.

AUTORES

PROF. DR. ALEXANDRE SANTOS

Graduado em Administração de Empresas com Habilidade em Comercio Exterior pela FECAP, Técnico em Contabilidade (CRC SP-271988/O-8). Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUCSP. Mestre em Liderança pela UNISA. Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUCSP. Pós-Graduado em Gestão Empresarial pela FECAP. Pós-graduação em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI - MG. Pós-graduando em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela Universidade Federal Fluminense - UFF - RJ. Gestor Financeiro. Extensão em Gestão Empresarial pela Universidade de Mallorca na Espanha.

PROF. MS. ANA LÚCIA ROCHA

Mestra em Educação,Pós-graduação em Psicologia Organizacional, Pós-graduação em Recursos Humanos, Graduação em Administração, Consultora empresarial especializada em treinamento e desenvolvimento de pessoas; Experiência de 20 anos na Docência Universitária; Professora a 5 anos na Fatec Sebrae para o curso de Gestão de Negócios e Inovação e Marketing, nas disciplinas de Liderança e Motivação, Ética e RS Ambiental e Projetos Interdisciplinares em Marketing; Atuação de 10 anos na coordenação de cursos Superiores Tecnológicos presencial e 5 anos nos Tecnológicos EaD, nos cursos de Gestão de Recursos Humanos, Logística, Gestão Financeira, Marketing, Gestão Comercial, Gestão Ambiental na UNISA. Vivência de 25 anos nas &aac ute;reas da Administração Empresarial: Administração de Recursos Humanos, consultoria interna de recursos humanos, consultoria externa de recursos humanos, treinamento e desenvolvimento de pessoas, liderança empresarial e gestão de pessoas; Atuação de 20 anos como Professora nos cursos de Graduação em Direito na disciplinas de Meio Ambiente e Sustentabilidade e Ética e Cidadania, nos cursos de Graduação Tecnológicas em Gestão de Recursos Humanos, Marketing, Logística e Gestão Financeira, Gestão Comercial da Unisa. Atuação como Professora do curso de MBA em Gestão de Recursos Humanos da FMU Faculdades Metropolitanas Unidas.

PROFA. CIBELE REIS FERNANDES

Graduada em Administração de Empresas (CRA 122792) e Filosofia na Universidade Metropolitana de Santos, Especialista em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá em MG e em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela Universidade Federal Fluminense no RJ, pós-graduada em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior e MBA em Gestão Estratégica de Negócios pela Unimes em Santos. Tem experiência na área de educação a distância, como assessora de ensino a distância relacionada com a pró-reitoria e a coordenação EaD, trabalhando com a equipe pedagógica e núcleo geral EaD, tutora presencial em polos, tutoria a distância em universidades particulares, estaduais e federais, docente de ensino a distância e professora presencial em cursos que apresentam disciplinas relacionadas a Administração.

RAFAELA WANZELER PEREIRA

Graduanda no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFPA, foi bolsista PIBIC que integrava o grupo de pesquisa GEPREM, e atualmente e bolsista.

RICARDO AUGUSTO ELÓI DA SILVA

Graduando do Curso de PEDAGOGIA da UNINASSAU (Centro Universitário Maurício de Nassau - Campina Grande-PB)

RITA DE CÁSSIA BORGES DE MAGALHÃES AMARAL

Doutora em Engenharia de Produção–COPPE/UFRJ, Pedagoga e Professora na modalidade presencial e a distância; Coordenadora Geral de EaD da UNISÃOJOSÉ – Centro Universitário São José. É membro do Conselho Editorial da Revista Científica Multidisciplinar da UniSãoJosé, membro do Comitê Científico da ABED- Associação Brasileira de Educação a Distância e Consultora / Avaliadora Institucional do MEC/INEP.

AUTORES

ROBERTA MARIA ARRAIS BENÍCIO

Graduada em Ciências Biológicas (2004), Pós graduado em Biologia e Química pela URCA (2008) pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atualmente professora de Biologia da Rede Estadual do Ceará atual no Laboratório de Ensino de Ciências.

ROBERTO NUNES BITTENCOURT

Escritor, ensaísta, crítico literário e professor. Doutorou-se em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além disso, tem trabalhado, também, como consultor no mercado editorial e com a difusão de obras literárias e de periódicos. Professor do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São José (UniSão José)

ROSELY MARIA MORAIS DE LIMA FRAZÃO

Estagiou na Saberes Creche Escola Integral (2016-2018) - Educação Infantil. Membro do Projeto Extensionista Blablablando 2018/2019 (projeto que pesquisou a real contribuição da leitura no processo de formação das crianças situadas da Educação Infantil). Membro discente NDE Pedagogia 2017-2019. Ganhadora do Prêmio Mérito Acadêmico CESMAC 2017. Autora de contos infantis(frutos do projeto Blablablando Literário infantil AZ! - Editora Dialética (2020) Estágio na Secretaria Estadual da Educação de Alagoas na Gerência de Desenvolvimento Educacional (2018-2019). Membro do Movimento Cultural Darcy Ribeiro. Mentora CESMAC 2019 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS's/ONU). Consultora comercial - Pós-Graduação CESMAC (atual)

ROSIANE MARIA BARROS SANTOS

Assistente Social e Pedagoga, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Especialista em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia. É Assistente Social educacional de Escola Pública do Município de Maceió. Professora da Faculdade da Cidade de Maceió- FACIMA e do Centro de Estudos Superiores de Maceió-CESMAC. Atua como professora em cursos de pós-graduação, ligados a Educação e Recursos Humanos. Foi professora substituta da Universidade Federal de Alagoas. Foi Assistente Social da Clínica psicológica do CESMAC . Tem experiência na área de Educação e Serviço Social, com ênfase em Educação.

RÚBIA WALDIRENE SPECKE LOES

Professora da Rede Pública Municipal de Indaial há 31 anos. Formada em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com pós-graduação em Formação Pedagógica e Gestão da Educação.

SEMAR FERREIRA LEITE

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos MPEJA - UNEB- Campus I. Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos. Pesquisadora no campo da Educação profissional de jovens e adultos. Integrante do Grupo de Pesquisa - Formação, Trabalho e Identidades - FORTIS - UNEB sob a liderança do Prof. Dr. José Humberto da Silva. Docente no ensino superior ministrando disciplinas na área da Metodologia da Pesquisa Cientifica e Gestão.

SOLANGE MOCHIUTTI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atuou como coordenadora de polo e docente do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFPA). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil (IPE/ICED/UFPA). Coordenou projetos de ensino, pesquisa e de extensão (PROEX; PROEG/UFPA) relacionados à Educação Infantil. Tem experiência na área de educação, com ênfase na formação de professores e educação infantil. Seus estudos e pesquisas direcionam-se para a criança, infância e educação infantil, focalizando o conhecimento da

criança na sociedade contemporânea, em especial, o brincar como linguagem prioritária da criança; linguagem oral e linguagem escrita e os modos de apropriação pela criança.

STÉFFANI DOS SANTOS MENDONÇA

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Atua no Grupo de Pesquisa e Extensão Núcleo de Educação Popular - Nep com o projeto Pará Leitura Vai-Quem-Quer. Atualmente é estagiária do Centro de Estudo e Aprendizagem Integral. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gênero, educação do campo e educação.

SUELEN FAVACHO DE MIRANDA

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Atualmente é estagiária no centro de análise comportamental- link soluções comportamentais. Educadora popular do Grupo de Pesquisa Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.

TALITA EMANUELLE FERREIRA CITÓ

Graduada em Pedagogia na UECE; Especialista em Psicopedagogia na UECE;Pedagoga da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

TÂNIA ROBERTA COSTA DE OLIVEIRA

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (1986), Especialista em Ensino de Ciências e Matemática (1989), Mestre em Educação: Ensino Superior e Gestão Universitário pela Universidade da Amazônia (1997) e doutora em Ensenãnza de las Ciencias pela Universidade de Burgos (2016). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Coordenadora do Núcleo de Estudo em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais Necaps/UEPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, educação, ciências, metodologia e conhecimento.

TATIANA DA CONCEIÇÃO GONÇALVES

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Amapá (1999), especialização em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa (2001) pela Universidade Federal do Amapá, Pós-graduação em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, em nível de Mestrado e é Doutoranda em Língua Portuguesa pela PUC/SP. Atualmente, é professora do Instituto Federal do Amapá e do Governo do Estado do Amapá. Possui experiência acadêmica nos cursos de Letras e Pedagogia no Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), nas disciplinas de Introdução à Língua Portuguesa, Introdução aos Estudos Linguísticos, Literatura Infanto/Juvenil, Produção Textual, Introdução à Linguística Textual e Semântica, como também já ministrou aula de Comunicação e Linguagem nos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Também é membro do Grupo de pesquisa Texto, Escrita e Leitura, liderado pela Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, no qual participa de discussões alinhadas não só ao tema da pesquisa direcionado para Proficiência Escrita no Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal do Amapá, mas também à linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa. Ademais, é bolsista pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), que atualmente é chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

VIVIANE SIMAS DA SILVA

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Direito Ambiental da Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em Direito do Trabalho e Previdenciário pela PUC Minas Gerais (2018). Especialista em Direito do Consumidor e Direito Registral Imobiliário (2015). Graduada em Direito pelo Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (2008). Bacharel em Educação Religiosa

AUTORES

- Faculdades Batista Ida Nelson (2003). Advogada. Experiência de 14 anos como advogada de entidades sociais na área cultural. Professora credenciada pela Universidade do Estado do Amazonas na disciplina Relações Internacionais Privadas.