

III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN:

"Evaluación Institucional e Inclusión Educativa"

ENERO 2023

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
ASUNCIÓN

Kity Gaona
José A. Torres
Luis Ortíz
(Coords.)



Comité de Honor

Presidencia: D^a María Luisa Puertas López

Comité Organizador

Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción
Jose A. Torres González Universidad de Jaén (España)
Julio Martín Puertas Universidad Autónoma de Asunción
Luis Ortiz Jiménez Universidad de Almería (España)
Daniel González González Universidad de Granada (España)

Secretaría Técnica

María J. Invernizzi
Mercedes Galeano
Alba Ortiz

Comité Científico

Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción
Jose A. Torres González Universidad de Jaén (España)
Julio Martín Puertas Universidad Autónoma de Asunción
Luis Ortiz Jiménez Universidad de Almería (España)
Daniel González González Universidad de Granada (España)
Miguel Martín Gaona Universidad Autónoma de Asunción
Tomás Campoy Aranda. Universidad de Jaén (España)
Humberto Rodríguez González E. Normal de Especialización, Monterrey, (México)
Carlos Henrique Medeiros U. Norte Fluminense, Campos, Rio de Janeiro (Brasil)
Fabio Machado de Oliveira U. Norte Fluminense, Campos, RJ. (Brasil)
Victoria Figueredo Canosa Universidad de Almería
Macarena Castellary López Universidad de Almería
René Flores Universidad de Playa Ancha (Chile)
Horacio A. Ferreyra Universidad Católica de Córdoba (Argentina)
Miriam Julia Gómez Universidad Autónoma de Asunción
Gladys Britez Universidad Autónoma de Asunción
Daniela Ruiz Díaz Universidad Autónoma de Asunción
Susana López Universidad Autónoma de Asunción
Matilde Duarte de Krummel (Universidad Autónoma de Asunción,
M^a Elena Martínez Vda. Dietrich Universidad Autónoma de Asunción

NOTA: Todos los trabajos recogidos en este libro han sido aceptados por el comité científico del Congreso tras un proceso de evaluación por pares ciegos.

NOTA: Todos los trabajos recogidos en este libro han sido aceptados por el comité científico del Congreso tras un proceso de evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-99953-52-12-7



III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
Asunción, (Paraguay) 2023.

NOTA: Todos los trabajos recogidos en este libro han sido aceptados por el comité científico del Congreso tras un proceso de evaluación por pares ciegos.

Avaliação Na Educação Especial: Um Desafio Aos Educadores	7
<i>Solange Melo Vilas-Boas Oliveira</i>	<i>7</i>
<i>Edilma Silva Santos</i>	<i>7</i>
Las Lenguas Extranjeras En La Internacionalización De La Educación Superior: Análisis Del Conocimiento De Lenguas Extranjeras De Estudiantes Del Último Año De Las Carreras Ofrecidas En Las Facultades De La Universidad Nacional De Asunción	23
<i>Valentina Canese,</i>	<i>23</i>
<i>Luis Eduardo Wexell Machado.....</i>	<i>23</i>
<i>Universidad Nacional de Asunción.....</i>	<i>23</i>
Avances De La Acreditación En El Sistema Educativo Peruano, Periodo 2017 - 2022.....	35
<i>Diego Gonzalo Fernandez Sanchez</i>	<i>35</i>
<i>Licely Patricia Cahui Torres.</i>	<i>35</i>
<i>Jefersson Rogers Ramirez Mochcco.</i>	<i>35</i>
<i>Luz Marina Sanchez Angles.....</i>	<i>35</i>
<i>Andrea Carolina Villar Condor.</i>	<i>35</i>
<i>Rosa Sofia Villar Condor.....</i>	<i>35</i>
PARADIGMA MISTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FACTOR DE INFLUÊNCIA DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANAS	46
<i>Francisco António José.....</i>	<i>46</i>
Avaliação Da Aprendizagem Na Educação Infantil: Uma Prática Reflexiva E Contínua Da Trajetóri Da Criança	64
<i>Simônica Maria Rocha da Silva.....</i>	<i>64</i>
<i>Luís Ortiz Jiménez.....</i>	<i>64</i>
Metodologias Ativas E O Ensino Da Lingua Portuguesa: Algumas Práticas Em Sala De Aula.....	82
<i>Raimunda Moraes Firmo Almeida</i>	<i>82</i>
Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu funcionamento na perspectiva inclusiva: a organização do município de São Paulo (Brasil).....	94

<i>Anna Augusta Sampaio de Oliveira</i>	94
Condições Sociais E Econômicas Dos Povos Indígenas Mediante A Legalidade, Meio Ambiente E Educação Ambiental: Uma Contextualização Sobre As Várias Faces Da Vivência Do Índio No Brasil	108
<i>Sandra Siqueira Santos</i>	108
Identidad Versus Enseñar Docentes: Comprobación Docente Con La Enseñanza De La Asignatura De Matemáticas En Los Primeros Años De Educación Primaria (1° A 5° Año)	120
<i>Allan Gomes dos Santos</i>	120
<i>Luis Ortiz Jiménez</i>	120
Expandindo Fronteiras: Audaciosamente Indo Onde Nenhum Professor Jamais Esteve.	136
<i>Artur Maciel de Oliveira Neto</i>	136
PIBID En La Formación Docente: Un Análisis De Las Obras Producidas En El Período De 2007 A 2022	147
<i>Márcia Barbosa dos Santos</i>	147
<i>Daniela Ruíz Díaz</i>	147
Juegos, Juguetes Y Juguetes: Definiciones Y Su Relevancia En El Ámbito Escolar	162
<i>Jardiel Marcos Santos da Silva</i>	162
INCLUSÃO E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA E AUTOCONHECIMENTO	172
<i>Maria José de Oliveira Arruda</i>	172
<i>Eliane Dolens Almeida Garcia</i>	172
<i>Javier Numan Caballero Merlo</i>	172
<i>Ivone Colú Frederico Panzarin</i>	172
INSERÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA ALUNOS DE INCLUSÃO: RESSIGNIFICAR A LEITURA E ESCRITA	186
<i>Ivone Colú Frederico Panzarin</i>	186
<i>Maria José de Oliveira Arruda</i>	186

O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e o desafio das revisitas no atendimento técnico às escolas estaduais da Superintendência Regional de Monte Carmelo.....	201
<i>Luiz Maria de Souza Aguiar.....</i>	<i>201</i>
Influência Da Metodologias Ativas Em Minicurso No Ensino Médio	215
<i>Spadotto, Raquel;</i>	<i>215</i>
<i>Rodrigues, Erika Moema de Lucena Guedes;.....</i>	<i>215</i>
<i>Silva, Jeferson Piones</i>	<i>215</i>
A Ausência Do Atletismo Nas Aulas De Educação Física Nas Escolas Da Cidade Do Rio De Janeiro	224
<i>Allan Kardec Ferreira da Costa.....</i>	<i>224</i>
Actitud De Las Alumnas De La Carrera De Educación Parvularia Para La Conformación De Grupos De Trabajo En El Aprendizaje Cooperativo	233
<i>Ana Ledy Salinas Bello.....</i>	<i>233</i>
Bilingüismo y evaluación: analizando el papel de la evaluación diagnóstica en la inclusión de estudiantes bilingües.....	246
<i>Andrea Lima Gomes Barbosa.....</i>	<i>246</i>
MEDIOS, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.....	255
<i>Ferreira, Dayana</i>	<i>255</i>
TECNOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO – UMA REFLEXÃO	266
<i>Jairo Demm Junkes.....</i>	<i>266</i>
ANÁLISE TEÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE THOMAS KUHN.....	283
<i>Jairo Demm Junkes Marileide De Lima Guerreiro Souza.....</i>	<i>283</i>
El desarrollo de la memoria musical en la formación profesional del músico	297
<i>Eber Soares Pereira</i>	<i>297</i>
<i>Luis Ortiz</i>	<i>297</i>
AS ACADEMIAS DE LETRAS E OS IMPACTOS LITERÁRIOS NOS ESTUDANTES SERGIPANOS	309

<i>Edilma Silva Santos</i>	309
<i>Anny Karoline Rodrigues Teles</i>	309
Avaliação Na Educação Inclusiva: O Papel Das Metodologias Ativas	323
<i>Rodrigues, Erika Moema de Lucena Guedes;</i>	323
<i>Spadotto, Raquel ;</i>	323
<i>Silva, JefersonPiones</i>	323
PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ESTRATÉGIA PARA MINIMIZAR A VIOLÊNCIA E CONSEQUENTE APRIMORAMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	332
<i>Flávia da Cruz Carneiro</i>	332
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	343
<i>Gessica Teixeira dos Santos</i>	343
MATERIALES CONCRETOS: UN CAMINO ATRACTIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS SÓLIDOS DE PLATON EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA)	358
<i>João Lúcio Campos da Silva</i>	358
Invariantes culturales versus innovación pedagógica: El caso de una escuela municipal en Santo Estêvão - Bahia	370
<i>José Oliveira da Conceição</i>	370
A leitura como técnica relevante no desenvolvimento da comunicação oral e escrita no trato pessoal e profissional	382
<i>Marizete Creuza da Paciencia Rodrigues</i>	382
GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO AMAZONAS: ALÉM DA SALA DE AULA.	398
<i>Ronilda Rodrigues Couto da Silva</i>	398
PRÁTICA PEDAGÓGICAS: AS TICs COMO ELEMENTO FACILITADOR E TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO .	418
<i>Tereza Sueli Souza Eça</i>	418
<i>Vítor Marques Costa</i>	418
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE DOCENTES	429

Vitor Marques Costa 429

Tereza Sueli Souza Eça 429

**O secretário escolar como sujeito integrante da gestão: uma análise crítico-reflexiva frente à função desse
sujeito** **440**

Wanderlene de Lima Ribeiro Costa 440

Aline Juliana Barbosa Paulino 440

Avaliação Na Educação Especial: Um Desafio Aos Educadores

Solange Melo Vilas-Boas Oliveira
Edilma Silva Santos

Resumo

O presente artigo apresenta uma abordagem sobre avaliação escolar a partir da legislação que rege a Educação Nacional e da visão de alguns estudiosos da Educação, os quais concordam com o caráter inclusivo e com a importância do ato de avaliar no processo de ensino-aprendizagem de um indivíduo. A introdução aborda sobre normativas que orientam sobre a importância da avaliação na Educação Básica; em seguida, o texto analisa o ato de avaliar, formando um elo com as teorias que tratam dos tipos e formas de avaliação e as especificidades que envolvem a área da Educação especial, a qual propõe aos educadores um desafio de mudança de práxis e adaptações de atividades; a conclusão trata do elo que une o discurso dos estudiosos com prática pedagógica de acompanhamento do aproveitamento contínuo, que contribua no processo de ensino-aprendizagem de um educando com necessidades especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Formas de avaliar. Avaliação na Educação Especial. Desafio. Acompanhamento Pedagógico.

ABSTRACT

This article presents an approach to school evaluation based on the legislation that governs National Education and the view of some education scholars, who agree with the inclusive character and the importance of the act of continuously assessing the teaching-learning process. The introduction addresses norms that guide the importance of evaluation in Basic Education; then, the text analyzes the act of evaluating, articulating with the theories that deal with the types and forms of evaluation and the specificities that involve the area of special education, which proposes to educators a challenge to change the praxis and

adaptations of. Activities; the conclusion deals with the link that unites students' discourse with pedagogical practice to monitor continuous improvement, which contributes to the teaching-learning process of students with special needs.

KEYWORDS: Ways to evaluate. Evaluation in Special Education. Challenge. Pedagogical Monitoring.

1. Introdução

A avaliação na Educação Especial: um desafio aos educadores, título deste artigo, apresenta uma reflexão, com base em pesquisa bibliográfica, sobre o ato de avaliar sob o princípio do acompanhamento pedagógico, o qual está embasado na “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (DCN/2003, pg. 123), durante o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, na Educação Básica que, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), deve estar alicerçada aos pressupostos de uma avaliação contínua e processual, conforme os moldes da avaliação formativa, porém, levando em consideração as outras formas de avaliar um aluno, desde que sejam respeitados os direitos intrínsecos a sua subjetividade, compreendendo que cada indivíduo tem uma forma diferente de aprender.

O contexto no qual se analisa e se reflete sobre avaliação tem o suporte das normativas da Educação Nacional e dos estudos desenvolvidos por teóricos e pesquisadores, que se dedicaram a complexidade do ato de avaliar. Desta forma, é preciso considerar as formas de avaliar um indivíduo com necessidade especial, tendo em vista que os sistemas avaliativos devem ser pensados e repensados quanto aos resultados mensurados do aproveitamento escolar de um aluno, ressaltando aqueles que levam o educador a refletir sobre questões como: quais potenciais e competências desenvolvidas podem ser identificadas? Como e quando avaliar um aluno com necessidade especial? Em relação aos objetivos propostos, quais os alcançados pelo aluno, apesar da particularidade de sua física e/ou mental?

Neste sentido, é feita uma abordagem analítica das formas de avaliar segundo as classificações dadas por Bloom, Libâneo e demais autores que tratam do caráter inclusivo da avaliação, no intuito de auxiliar os educadores a responder as indagações sobre o ato de avaliar o indivíduo com necessidade especial, de maneira que seja possível julgar o nível de seu desenvolvimento cognitivo, responder as indagações da família, da escola e do próprio aluno avaliado, compreendo que a questão aqui proposta não tem fim em si mesmo e muito é discutida entre os profissionais da Educação Especial, especificamente, os docentes psicopedagogos ou não.

2. Uma análise sobre o ato de avaliar

Aprendemos para desenvolver competência que nos darão condições de enfrentar os desafios cotidianos. Segundo a BNCC/2017 (Base Nacional Comum Curricular):

É definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC,2017, pg. 8.)

Destarte, todo educador deve ter em mente que um aluno não é avaliado para obter uma nota que o classifique, mesmo que a instituição escolar lhe imponha essa concepção. Não podemos restringir a aquisição de conhecimentos, através da escola, a um boletim recheado de notas acima da média.

O processo de ensino-aprendizagem tem uma proporção vasta no âmbito escolar que se torna difícil mensurar o quanto esse é o bastante tanto para aquele que aprende quanto para aquele que ensina. Sendo assim, a LDB (1996) prioriza os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, com base em critérios de avaliações contínua e cumulativa, as quais devem observar a subjetividade discente e considera que cada indivíduo tem um jeito e um tempo para apreender; nessa vertente não cabe homogeneidade. É preciso entender que “cada estudante é único e isso significa que todos possuem habilidades distintas, aprendendo das mais diversificadas formas e em ritmos bem específicos” (Inova Escola, 2017, pg. 23).

É fato que toda avaliação cabe juízo de valor, entretanto, ela deve obedecer a critérios do campo cognitivo e não apenas social, como, infelizmente, ocorre em alguns casos. As diretrizes curriculares da Educação básica orientam sobre como deve ser esse julgamento, assim como o que deve ser evitado, alertando que a avaliação envolve juízos prévios e não aqueles explicitados pelo professor sobre o que um aluno é capaz de aprender. Vale destacar o que o texto das diretrizes curriculares nacionais aborda sobre a questão:

Esses pré-julgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que, de antemão, ele acredita que não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo, e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho. (DCN/2013, pg.123)

Cada aluno, independente da fase escolar ou idade em que se encontre, cumpre um caminho avaliativo desde o seu primeiro dia de aula, pois é um processo no qual estão envolvidos atitudes, comportamentos e cognição. A organização do educador durante todo percurso formativo do educando garantirá uma maior precisão no julgamento dos resultados.

É preciso registrar, de alguma forma, todas as ações e construções do discente, porque “os resultados ao longo do período prevalecem aos dos eventuais resultados das provas finais” (DCN/2003, pg.123). Há uma incoerência formativa quando todos os avanços são desconsiderados numa nota baixa de determinada prova final. Faz-se necessário reconsiderar tudo que foi aprendido, assim como as dificuldades vencidas na aquisição dos conhecimentos que o aluno conseguiu apreender.

Compreender o desenvolvimento cognitivo e motor de cada aluno contribui, portanto, para que a equipe pedagógica crie oportunidades de aprendizagem nos âmbitos escolar e extraescolar, em parceria com a família do aluno. Eis o porquê de investir em ações que unam escola, família e comunidade, tendo em vista que a aprendizagem acontece em todas áreas de interação do educando.

3. Teorização das formas de avaliar

Diagnóstica (analítica):

Permite que o professor identifique algumas potencialidades e conhecimentos prévios do aluno que será formado num determinado período letivo. É uma avaliação necessária ao início de cada período letivo, pois através dela, o professor conhecerá as habilidades e capacidades de cada um, para então inserir novos conhecimentos da sequência didática, com vista no processo formativo no qual esses estão submetidos. De acordo com Luckesi: Para que uma avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e não existe numa forma solta e isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI, 2003, p.82).

Essa forma de avaliar é ponto de partida, para que o professor possa elaborar planejamentos, determinar estratégias metodológicas e recursos, organizando assim sua prática pedagógica. Poderá também estabelecer limites que torne o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz até as avaliações finais. É um processo avaliativo que pode ser utilizado antes e durante o processo de aprendizagem. No início do processo tem o objetivo de diagnosticar habilidades e conhecimentos prévios que embasarão todo caminho formativo que será planejado. Caso ocorra durante, contribuirá para detectar falhas de aprendizagens e poder corrigi-las.

A avaliação diagnóstica tem três objetivos: o primeiro é identificar a realidade do aluno; o segundo é verificar se o aluno apresenta os pré-requisitos e habilidades para o processo objetivado e o terceiro é identificação das falhas durante a aprendizagem e suas possíveis correções.

Avaliação formativa (De controle)

A função controle tem a ver com o domínio de todo processo por parte do professor, pois deve esse acompanhar os avanços e, até mesmo, o retrocesso do aluno em alcançar os objetivos propostos. É avaliar se o aluno apreendeu gradativa e hierarquicamente conhecimentos planejados para um determinado período antes de seguir para o período subsequente. O controle está justamente em fazer com que os alunos aprendam através dos erros por eles identificados, com auxílio de auto avaliação e das atividades propostas pelo professor durante o processo. Esse tipo de avaliação orienta o trabalho pedagógico, pois toma como base tudo o que o aluno consegue aprender e o que não consegue.

Este processo avaliativo também permite ao professor detectar falhas na prática pedagógica, e assim poder readequar metodologias e recursos de aprendizagem que favoreçam a aprendizagem de qualquer conteúdo antes não aprendido. É preciso ter em mente que, quanto mais diversificadas forem as atividades, maior será a possibilidade de apreensão de conhecimentos. Também dá condições ao professor de controle de qualidade de seu trabalho, assim como da aprendizagem de cada aluno.

É um processo avaliativo que contribui tanto para o desenvolvimento do aluno quanto para a melhoria da prática educativo, pois possibilita ao professor a ação-reflexão-ação sobre seu papel de mediador dentro do processo formativo. É que muitas vezes o não aprender está associado ao não saber ensinar, ou mesmo, a forma como se ensina. Requer um controle contínuo, assim como análise dos resultados parciais; diferente da forma tradicional de avaliar, que pressiona o educando para alcançar sempre resultados positivos, contribuindo com a discriminação entre os alunos.

Em seus estudos Esteban aborda sobre a importância da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliar um aluno deixa de significar um julgamento sobre sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é

potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber possa ocorrer. (ESTEBAN, 2003, p.19).

É preciso que ocorra a contextualização dos conteúdos que serão ensinados ao aluno, assim permitirá uma maior aproximação com a realidade, na qual serão aplicados de forma prática, levando o aluno ao alcance do conhecimento demonstrado, conforme explicitou Esteban (2003), em seus estudos. Quanto àqueles que não forem alcançados, no percurso formativo, caberá a o professor detectar as dificuldades e dirimir novas estratégias que possibilitem a retomada desses, para as regulações retroativas da aprendizagem (Perrenoud, 1999, p.116). A regulação retroativa é considerada por Perrenoud (1999) como a comunicação contínua entre professor e aluno, pois é através dele que ocorrem as trocas interativas de atividades. Cabe então ao professor planejar bem as aulas, proporcionando ações de aprendizagens constantes.

Avaliação Somativa (Classificatória)

Tem a função de classificar o aluno de acordo com níveis previamente estabelecidos. É a avaliação aplicada ao final de um curso, ou de uma unidade. Neste tipo de avaliação é solicitado do professor um resultado numérico para enquadrar o nível de rendimento do aluno, antes de iniciar um novo processo de aprendizagem.

A classificação do rendimento do discente tem como base o alcance dos objetivos previstos para um determinado período ou unidade letivos. Segundo Bloom (1983), “objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e no final de um curso.”. Também tem a função de dar um feedback a respeito do desenvolvimento do aluno, ao finalizar um processo, para a partir dele ver o que precisa ser melhorado ou acrescentado. Porém, é importante priorizar os resultados qualitativos sobre os quantitativos.

Em todas as formas de avaliação orientadas por Bloom há a coerência do que foi ensinado com aquilo que se deseja que o aluno aprenda. Desta forma, qualquer uma dessas formas

apontadas por Bloom, devem estar associadas, para contribuir com a aprendizagem do educando, garantir a aprendizagem dos conteúdos e a eficácia do sistema avaliativo na escola. De acordo com Antoni Zabala (1998, pg. 202-208)), a avaliação dos conteúdos é classificada conforme a tipologia desses, que podem ser factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, a qual se desenvolve da seguinte forma:

Avaliação de conceitos factuais: avaliar conhecimentos que se caracterizam em acontecimentos, situações, dados concretos e singulares, a partir de questões objetivas ou subjetivas diretas.

Avaliação de conteúdos conceituais: baseia-se nos conceitos dos conteúdos, ou seja, nas teorias que sustentam os mesmos. É através da compreensão e assimilação de conceitos que o indivíduo desenvolve o intelecto, a memória, a dedução, o raciocínio no processo de construção de conhecimentos. As avaliações devem dosar conceitos anteriores, conceitos atuais, assim como conceitos ainda não trabalhados, no intuito de impulsionar o desenvolvimento do raciocínio, dedução e memória.

Avaliação de conteúdos procedimentais: é a verificação do que o aluno sabe sobre os conteúdos estudados, na compreensão de que os conteúdos procedimentais implicam o saber fazer, e o conhecimento o domínio desse “saber fazer”, que só poderá ser verificado em situações nas quais os conteúdos sejam aplicados. Desta forma, demonstrará a compreensão do que esses representam, como se processam, para que servem e suas formas de configuração.

Avaliação de conteúdos atitudinais: é a observação sistemática de comportamento, opiniões e atuações nas atividades interativas em grupo, dupla, entre classes, como acontecem em jogos, dinâmicas, feiras de arte e Ciências, seminários, projetos, etc.

Portanto, o envolvimento entre professor, equipe pedagógica e família é de suma importância, pois são elos importantes para o indivíduo em processo de aprendizagem, especificamente, quando se é criança, alguém que necessita de auxílio constante durante todo e qualquer processo de aprendizagem, pois segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é que o aluno necessita de mediação de alguém que sabe mais

que ele, quando está em situação de apreensão de conhecimentos, para se chegar a zona de desenvolvimento potencial.

De acordo com Jussara Hoffmann (2009), avaliação formativa também é chamada de mediadora, pois tem o papel de guiar o aluno por um caminho voltado à autonomia moral e intelectual, propondo-lhe questões novas e desafiadoras, as quais os estimulam na construção e reconstrução do conhecimento.

Na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitista, discriminatório), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada (HOFFMANN, 2009, p. 31-32).

Já Libâneo (1994, p.195-198) apresenta três tarefas da avaliação: verificação, qualificação e apreciação qualitativa:

Verificação: coletar dados sobre o aproveitamento através de provas, exercícios, avaliação de desempenho, entrevista, etc.

Qualificação: comprovação de resultados com relação aos objetivos propostos, com ou sem atribuição de notas ou conceitos.

Apreciação: é avaliação propriamente dita com relação aos desempenhos esperados durante de cada fase do processo avaliativo.

O autor também apresenta três funções independentes da avaliação:

Função pedagógico-didática: é a avaliação no cumprimento dos objetivos geral e específicos da educação escolar. Tem a função de mensurar. É a comprovação sistemática dos resultados no processo de ensino à medida que evidencia ou não o atendimento às

finalidades sociais do ensino de preparação do aluno para enfrentar as exigências da sociedade. O aluno precisa estar pronto para ser inserido em contextos de globalização e munidos de conhecimentos para impulsionar a transformação social. Cumpre seu papel didático, possibilitando o aprimoramento, ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades.

Diagnóstica: serve para identificar progressos ou não aprendizagens dos alunos, dando condições ao professor de modificar metodologias e estratégias de ensino, para cumprir as exigências dos objetivos propostos. De acordo com Libâneo, essa é a função mais importante, porque dá suporte a “função de controle”. É a partir dela que é possível traçar um caminho formativo para o aluno, por isso deve ser feita no início, ao longo e no final do período letivo: sondagem as competências e habilidades já desenvolvidas pra uma nova sequência didática; acompanhamento progressivo que possibilite ao aluno apreciação, correção de falhas, esclarecimento de dúvidas, estímulo a buscarem progressos, à medida que dá ao professor condições de avaliar suas próprias metodologias ao longo do percurso formativo e, por fim, o resultado global ao final de um processo de aprendizagem.

Função de controle: são os meios das verificações e das qualificações dos resultados de aprendizagem enquanto faz diagnóstico das sequências didáticas. A respeito dessa função, Libâneo ressalta o controle sistemático e contínuo, o qual ocorre na interação entre professor e alunos e esses com os demais, pois dá condições do professor

Cognitiva: Observar como os alunos estão conduzindo-se no processo de assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades mentais. Neste tipo de avaliação não se deve quantificar resultados, mas observar o crescimento cognitivo do educando ao longo do percurso.

O estudioso faz uma crítica sobre a avaliação, na prática, nas escolas, as quais reduzem essa apenas a função de controle unicamente para classificar quantitativamente os alunos, mediante às notas que obtiveram em provas. Os pontos mais criticados se referem a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas com o intuito de atribuir notas e classificar o aluno; utilizar a avaliação para recompensar alunos considerados “bons” e punir os rotulados como desinteressados e indisciplinados e aos professores que rejeitam as

medidas quantitativas de aprendizagem em favor dos dados quantitativos. O cerne da crítica de Libâneo está alicerçada na ideia de avaliar apenas para pontuar e não avaliar subjetivamente, sem a preocupação de mensurar o nível de aproveitamento. O ideal é que a avaliação considere a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos.

4. Especificidades em avaliar na educação especial

A preocupação em como avaliar na Educação Especial está intrinsecamente ligado ao Apoio Educacional Especializado que os alunos com necessidades especiais têm direito, conforme disposto no parecer CNE/CEB nº 13/2009:

A oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. (DCN/2009)

Dado o exposto, é fato que qualquer forma de avaliar a aprendizagem de um aluno especial necessita do suporte e apoio do profissional especializado em AEE (Apoio Educacional Especializado); não apenas nas atividades avaliativas, mas também durante todo processo de ensino-aprendizagem, pois não há de se falar em provas adaptadas, quando não há na escola a preocupação em adaptação de metodologias e atividades pedagógica diária, afim de atender o discente com necessidades especiais. É no desenvolvimento de um trabalho articulado com o professor do AEE que o docente do ensino regular consegue não somente ter uma prática pedagógica inclusiva, como também poder escolher os melhores caminhos avaliativos, os mais assertivos para lidar com a subjetividade de cada educando. Libâneo reforça o exposto ao colocar que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer no trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no

decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízo de valor (muito bom, bom satisfatório) acerca do aproveitamento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p.195)

A avaliação inclusiva está associada à atenção diversificada em diferentes necessidades educativas dos discentes. Desta forma, não é uma folha de papel a ser preenchida pelo aluno para obter uma nota que determinará o nível de aproveitamento desse. Esse é um método tradicional e ultrapassado que deve ser abolido numa educação que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 2º, LDB/1996). No entanto, métodos inadequados de avaliação vêm sendo usados em quase 100% das escolas brasileiras.

Avaliar de forma inclusiva é oferecer formas nas quais os alunos consigam demonstrar o que aprendeu. Não é justa uma avaliação igual para todos, quando se trata de processo formativo, pois assim como o aluno A não aprende como o aluno B, da mesma forma o C não aprende igual a ambos. Não há como se obter bons resultados usando a mesma medida. A diversidade deve ser considerada e as deficiências que muitos apresentam, da mesma forma. As palavras-chaves para os educadores são “diversificação e respeito, pois é preciso adaptar as formas de avaliar à realidade da Educação Especial e respeitar as necessidades individuais dos discentes. Essa contribuirá para o progresso contínuo e a permanência desses na escola.

Faz-se necessário compreender o processo complexo de avaliar, por isso é importante que a avaliação não apresente apenas uma única forma, um único padrão, ou seja, uma mesma medida para todos. Há muitos fatores que implicam no trabalho pedagógico. Manzini (2010) aponta o quanto os fatores biológicos e ambientais põem interferir na prática educativa:

(...) o cansaço do aluno ou do professor, a não aceitação do aluno em realizar atividade, o nível de complexidade da atividade, (podendo ser de fácil realização, causando desmotivação ou pelo contrário, de difícil realização, causando frustração), sono, reações

adversas de um provável remédio que o aluno fez uso, além de lugares com muita interferência sonora. (MANZINI, 2010, p 19).

É fato que a prática pedagógica na Educação Especial é desafiadora e requer dos profissionais da docência competências nessa esfera e constante formação para desenvolver um trabalho educativo que inclua alunos, que muitas vezes, ficam a margem por não conseguirem alcançar o mesmo desempenho que os demais de sua classe. O AEE tem importante papel na proposta desafiadora de formar um indivíduo com necessidades especiais, como já exposto antes, o professor do ensino regular precisa alinhar suas metodologias de ensino com o trabalho desenvolvido pelo profissional do Apoio Educacional Especializado.

Assim estabelece a normativa:

Dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Estabelece que cabe ao professor do atendimento educacional especializado a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular. ([Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06 o](#))

Segundo Aranha (2000), a inclusão é o princípio que impulsiona a mudança de paradigma no atendimento ao discente com alguma deficiência. A avaliação é fator preponderante na prática pedagógica, pois evidencia o desempenho dos alunos em relação as preposições curriculares, que podem e devem sofrer adaptações durante o percurso formativo.

O desafio de avaliar um aluno com necessidade especial está nas peculiaridades que esse aluno traz para a sala de aula e para o trabalho docente. O professor, na maioria das vezes, já tem prática em lidar com as necessidades psicossociais daqueles ditos “normais” e com as diferenças de cada um, num trabalho cotidiano que já é extenuante, pois exige competências e conhecimentos específicos, imagine se falar em lidar com alunos que trazem deficiências físicas e/ou mentais, os quais como demais precisam ser acompanhados

e formados no âmbito escolar.

Uma das estratégias para o acompanhamento desse aluno é avaliação assistida, também chamada de dinâmica ou interativa, pois tem o objetivo de avaliar o processo de aprendizagem, e não apenas o resultado do que foi aprendido. É didaticamente composta por três etapas: primeiro deve-se criar um momento de avaliação para ver o que o educando sabe; segundo o mediador auxilia, de forma didática, o aluno até que ele seja capaz de resolver sozinho uma situação-problema; na terceira fase, é proposta uma nova avaliação em que o aluno deverá resolver dada situação sozinho.

É, portanto, necessário o uso de vários recursos didáticos para auxiliar o aluno a fazer determinada atividade sozinho, pois se compreendeu com determinada estratégia didática, poderá compreender com outra. Esse tipo de avaliação está fundamentado na abordagem socioconstrutivista do desenvolvimento cognitivo proposta por Vygotsky (1988).

Considerações finais

Durante as leituras feitas da abordagem de cada autor utilizado nesta análise acadêmica, foi observado que há um ponto de convergência entre eles e, certamente, o mais significativo: a "inclusão". A Educação Especial é uma das modalidades que mais necessita de inclusão, pois não basta acomodar alunos com necessidades especiais, é preciso dar condições de aprendizagem, considerando a avaliação como caminho para oferecer o melhor nessa complexidade que é avaliar.

As teorias se assemelham e dialogam entre si sobre os caminhos avaliativos a serem seguidos e sobre a importância das variadas formas de coexistirem e correlacionarem numa mesma proposta pedagógica, pois todos têm um determinado nível de importância no processo de ensino aprendizagem. Compreender as particularidades do ato de avaliar dá condições aos educadores de terem variados caminhos para guiar seus alunos ao conhecimento e desenvolvimento das competências necessárias para a vida em sociedade.

A avaliação de aluno na Educação Especial exige a preocupação com a particularidade da deficiência apresentada pelo aluno, orientando que os educadores se preocupem em diversificar tanto a forma de ensinar quanto a forma de avaliar, usando

recursos variados para que os discentes exponham seus aprendizados e habilidades de uma forma mais justa, já que uma única forma de avaliar não atinge a todos, além de ser excludente. Os autores que tratam de avaliam ratificam essa orientação quando abordam sobre as variadas formas de avaliação e o quanto essas são interdependes.

Todo trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos da Educação Especial é desafiador, pois exige competências do professor que vão além dos conhecimentos básicos da Pedagogia ou licenciaturas. Desafia a buscarem mais competências, através da observação e acompanhamento de seus alunos, amparados com formação continuada nesta área. Eis, portanto, o ponto central deste trabalho: impulsionar a mudança de práxis avaliativas com discentes que apresentam necessidades especial, para que ensino-aprendizagem inclusivo seja uma realidade em nossas escolas.

Referências bibliográficas.

Aranha, M. S. F.(2001) Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.

Revista do Ministério Público do Trabalho, 21, 160-173.

Brasil. Parecer CNE/CEB n. 13/2009. (2009). *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de setembro de 2013, Seção 1, p. 13..

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 09/10/2020.

Brasil. Base Nacional Comum Curricular: (2017) Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

Esteban, M. T.(Org.) (2003). Escola, Currículo e avaliação. *Série Cultura Memória e currículo*, vol. 5. São Paulo: Cortez.

Hoffmann, J. M. L. (2000). Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação.

_____. Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em educação. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Inova Escola: práticas para quem quer inovar na educação. (2016) / [idealização e

coordenação]. Fundação Telefônica Vivo. – 2ª ed. - São Paulo: Fundação Telefônica Vivo.

Libâneo, J. C. Didática. (1994). 13 Ed. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C.(1997). Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez.

_____. (2003) Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.

Manzini, E. J. (2010). Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: Manzini, E. J.; Fujisawa, D. S. (Org.). *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, p. 111-132.

MEC. (2015). Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. SECADI, Brasília.

Perrenoud, P. (1999). Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed.

Vigotsky, L. S.(1998). A Formação social da mente. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Las Lenguas Extranjeras En La Internacionalización De La Educación Superior: Análisis Del Conocimiento De Lenguas Extranjeras De Estudiantes Del Último Año De Las Carreras Ofrecidas En Las Facultades De La Universidad Nacional De Asunción

Valentina Canese,
Luis Eduardo Wexell Machado
Universidad Nacional de Asunción

Resumen El conocimiento de lenguas extranjeras en estudiantes del último año de la carrera de grado se torna importante considerando la competitividad laboral local y las oportunidades de estudios académicos en el extranjero. Esta investigación se centra en la obtención de datos que informen sobre el conocimiento o falta de conocimiento de lenguas extranjeras para acceder a oportunidades laborales competitivas y la posible aplicación a becas para estudios en el exterior por parte de los estudiantes de la Universidad Nacional de Asunción. El estudio ha sido de naturaleza aplicada, con un diseño de métodos mixtos convergente CUAN-CUAL de triangulación utilizándose de un cuestionario semi-estructurado y entrevistas cualitativas con estudiantes de último año de la universidad. Los resultados demuestran que si bien una mayoría de los estudiantes reporta conocimiento de lenguas extranjeras, un porcentaje importante manifiesta lo contrario. Los estudiantes asocian los idiomas extranjeros y su importancia con cuestiones de trabajo, mejora de calidad del estudio, acceso al conocimiento en lengua extranjera, la investigación, la obtención de becas de estudio y en el desarrollo personal. La internacionalización de la educación superior se ha convertido en un indicador clave de la calidad para las universidades e instituciones de educación superior, por lo que brindar a los estudiantes herramientas que posibiliten una mayor participación en procesos de internacionalización es de vital importancia.

Palabras clave: lenguas extranjeras, internacionalización, educación superior

Introducción

Paraguay desarrolla el plan nacional de desarrollo y la agenda educativa en base a indicaciones internacionales para su mejor inserción en el mundo (Plan Nacional de Desarrollo, 2014). La educación superior en Paraguay se encuentra una vez más con grandes desafíos al momento de implementar prácticas que apunten a la internacionalización y que ayuden a los estudiantes a graduarse con las herramientas necesarias para enfrentar y resolver problemas en un mundo internacionalizado y globalizado (CONES, 2017). En otras palabras, “la movilidad académica es un componente importante del panorama global de la educación superior” (UNESCO, 2019).

De esta manera, el conocimiento de lenguas extranjeras toma un rol principal y determinante ya que los estudiantes reciben la misma calidad de educación superior en la universidad pero el estudio de lenguas extranjeras no forma parte del programa de estudio (Altbach & Knight, 2007; Altbach et al., 2019). La falta de tales conocimientos lingüísticos separa a quienes a pesar de contar con excelentes antecedentes académicos se encuentran en desventajas ante estudiantes que cuentan con tales conocimientos dificultando la movilidad estudiantil y del profesorado. La implementación de idiomas extranjeros en el programa de estudios es una estrategia clave para la internacionalización del currículum terciario y movilidad estudiantil. Contar con estudiantes proficientes en lenguas extranjeras provee a la universidad con una importante población de personas que además de estar preparadas académicamente, cuentan con las herramientas lingüísticas que hacen posible la construcción de puentes de comunicación con agentes regionales e internacionales como universidades y empresas (Vogel, 2001). Los resultados se traducen en cooperación y relaciones bilaterales que fortalecen la estrategia de internacionalización como medio para la producción de conocimiento basada en colaboración internacional (CRES, 2018). Las lenguas extranjeras, tales así como el inglés, ofrecen mayor adaptabilidad laboral, generan accesos a mejores prácticas globales y promueven la comunicación internacional (EF, 2019). En resumen, el conocimiento de lenguas extranjeras es un factor clave para la

internacionalización de la educación superior, siendo la “dimensión internacional de la educación superior un elemento intrínseco de su calidad” (UNESCO, 1998; p. 3). Así, el objetivo de la investigación ha sido analizar el conocimiento de lengua extranjera en estudiantes universitarios del último año académico de las carreras ofrecidas en la Universidad Nacional de Asunción y sus implicancias para el aprovechamiento de oportunidades académicas en el exterior.

Metodología

El estudio ha sido de naturaleza aplicada, con un diseño de métodos mixtos convergente CUAN-CUAL de triangulación (Creswell, 2017; Hernández Sampieri et al, 2014), utilizándose de un cuestionario semi-estructurado, para tener un alcance amplio a estudiantes del último año de las carreras ofrecidas en la UNA. El universo del estudio incluye a los estudiantes del último año de las carreras ofrecidas por las unidades académicas de la UNA. La muestra utilizada en este trabajo es de la prueba piloto realizada con 79 estudiantes de último año quienes completaron el cuestionario para su validación.

A fin de lograr los resultados esperados, fueron implementadas las técnicas de recolección de datos que incluyen la revisión bibliográfica y trabajos de campo, mediante la aplicación de encuestas semi-estructuradas. Para la recolección de los datos cuantitativos se utilizó un conjunto de preguntas cerradas basadas en el *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas (MCER) que es el estándar internacional que define la competencia lingüística (Council of Europe, 2001, pp. 24–29). Este incluye una grilla de autoevaluación (SAG en inglés) que describe los niveles de uso de la lengua en seis niveles (Glover, 2011). Las preguntas cerradas apuntan a determinar el nivel de conocimiento y uso de las lenguas, así como la percepción de utilidad de las lenguas para el campo laboral y los estudios avanzados adaptando además el cuestionario diseñado por Leslie y Russell (2006). Los cuestionarios fueron administrados a través de la herramienta Google form. Los resultados fueron tabulados con la herramienta MS Excel. Las preguntas abiertas fueron analizadas por medio de un análisis inductivo con base en los objetivos del estudio.

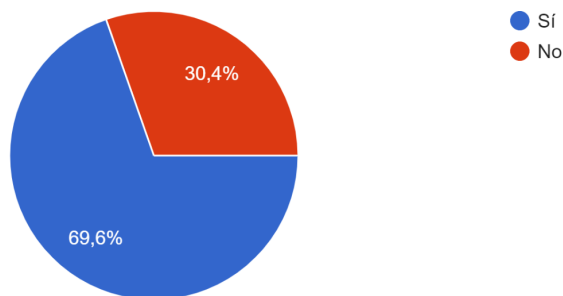
Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados descriptivos de la encuesta realizada con estudiantes de último año de la UNA. Los datos generales muestran que la mayoría de los estudiantes universitarios de último año reportan tener algún conocimiento de lenguas extranjeras. Sin embargo, con relación al conocimiento previo de lengua extranjera, de los 79 encuestados, una parte representativa indicó no tener ningún conocimiento de una lengua no nacional, como se puede verificar en la Fig. 1, más abajo. Este resultado pone a la muestra la deficiencia en la enseñanza de idiomas en las carreras de grado que hay en las universidades en general y no solamente en la UNA (Altbach & Knight 2007) a pesar de la importancia que los idiomas extranjeros tiene para el proceso de internacionalización (UNESCO, 1998; p. 3).

Fig. 1: Conocimiento en lengua extranjera

¿Consideras que tienes algún conocimiento en alguna lengua extranjera?

79 respuestas

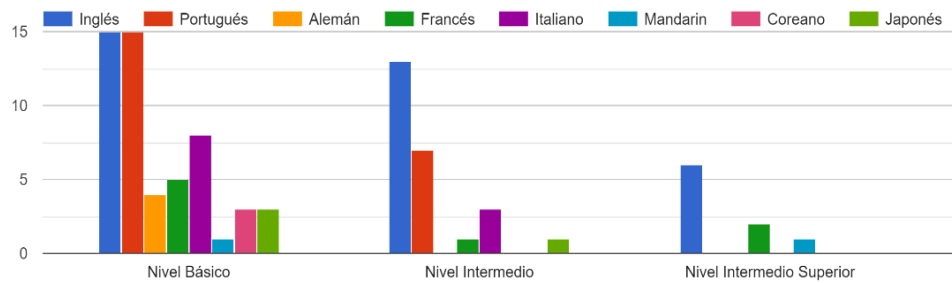


Fuente: Elaboración propia por medio de formulario de Google.

De los estudiantes que manifestaron conocer un idioma extranjero, la mayoría asignó el idioma inglés como el más conocido en todos los niveles, desde el básico hasta el nivel de fluidez. El portugués tiene un gran nivel de usuarios, principalmente en los niveles más básicos: básico e intermedio y aunque siga con grande representatividad en los demás niveles, la cantidad de usuarios del portugués ya no se diferencia tanto con relación a los demás idiomas extranjeros (Fig. 2 y 3, abajo).

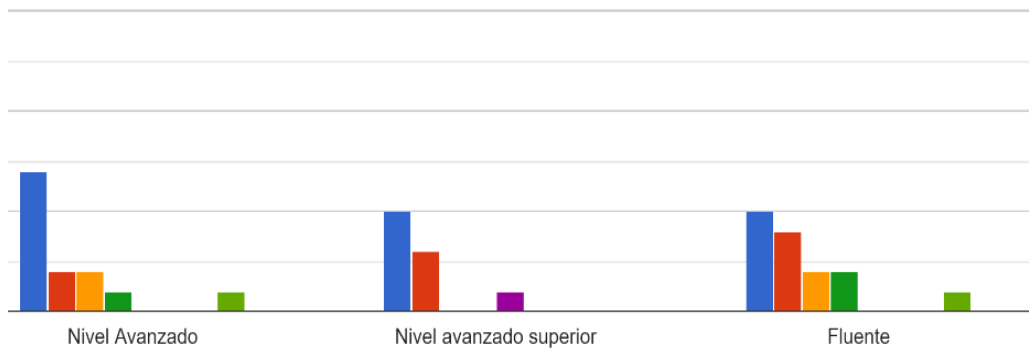
Fig. 2: Nivel de conocimiento en lengua extranjera

¿Qué lenguas extranjeras manejas y en que nivel?



Fuente: Elaboración propia por medio de formulario de Google.

Fig. 3: Nivel de conocimiento en lengua extranjera, niveles avanzados



Fuente: Elaboración propia por medio de formulario de Google.

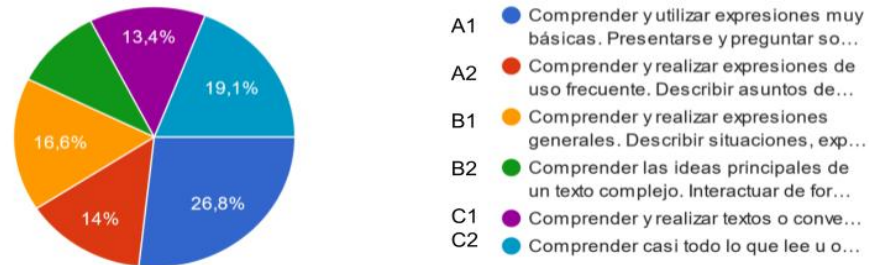
Además de los idiomas pre-seleccionados en el formulario, los estudiantes del último período de las carreras de grado también asignaron los siguientes idiomas, con usuario cada uno: danés y ruso, además de una asignación al latín, aunque no sea un idioma vivo.

De acuerdo con los Niveles de Referencia Comunes (CRLs en inglés) presentamos una grilla de autoevaluación que describen los niveles de uso de lengua en seis niveles - A1, A2, B1, B2, C1, y C2 - (Glover, 2011) y obtuvimos los resultados que se evidencian en la Fig. 4, abajo:

Fig. 4: Nivel de dominio de acuerdo con el MCER

Compare los cuadros de dominio abajo y elija el que mejor consideras que representa su nivel de dominio del idioma extranjero que mejor dominas:

157 respuestas



Fuente: Elaboración propia por medio de formulario de Google.

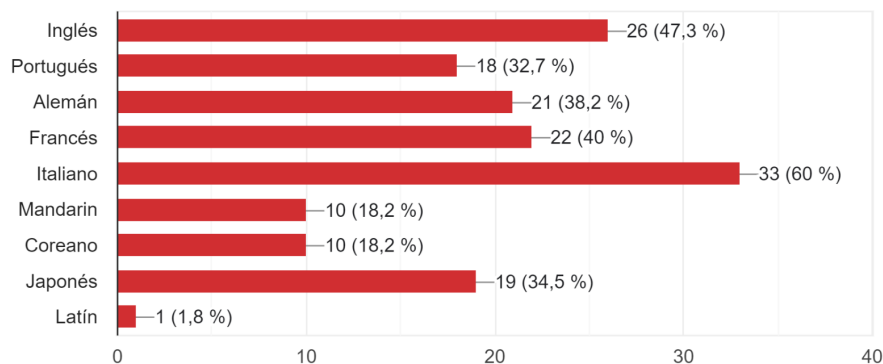
Esa información es relevante en el cruzamiento con la anterior, que marca la percepción del estudiante con relación al nivel de dominio de una lengua. En esta última figura, cuyos niveles están enmarcados por ciertas habilidades lingüísticas, se nota que el dominio de los niveles avanzados de un idioma extranjero fue declarado de manera más optimista con 18,2% y 23,6% afirmando tener niveles C1 y C2, respectivamente.

Aun con relación a los idiomas y con el primer objetivo específico, también preguntamos a los estudiantes del último período de las carreras de grado de la UNA cual idioma les gustaría estudiar y obtuvimos la siguiente respuesta (Fig. 5):

Fig. 5: Lenguas extranjeras deseadas por los estudiantes

¿Qué lenguas te gustaría aprender? (marca todas las que se apliquen)

55 respuestas



Fuente: Elaboración propia por medio de formulario de Google.

Considerando que inglés y portugués son las lenguas más utilizadas por los estudiantes

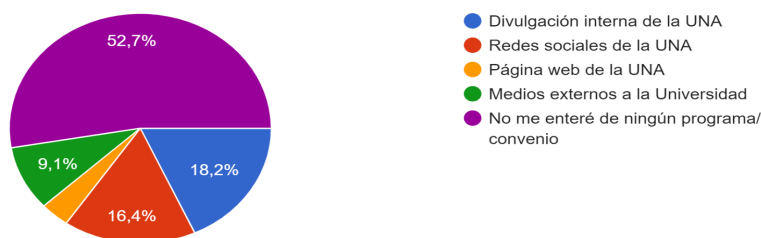
encuestados, véase las figuras 2 y 3, como idiomas deseados o idiomas adicionales aparecen, con destaque, italiano y japonés, seguidos por francés y alemán, aunque inglés y portugués también tenga una buena representatividad como lengua adicional.

Sobre la importancia de aprender idiomas, los estudiantes manifestaron que ayuda en la mejora del campo laboral, el acceso a la literatura científica internacional, al cumplimiento de estándares internacionales de calidad, a la investigación, a capacitarse en el exterior, al desarrollo personal, a acceder a fuentes de financiamiento extranjeras y a la obtención de becas.

Con relación al nivel de información que tienen los estudiantes sobre los programas y convenios extranjeros que requieren un idioma que no sea español, cincuenta y cinco estudiantes contestaron a la pregunta sobre conocer algún programa o convenio que ofrezca estudios en el extranjero en lengua no española, la mayoría afirmando no conocer a ninguno. Las respuestas evidencian el hecho de que sí, la educación superior en Paraguay se encuentra con grandes desafíos al momento de implementar las herramientas necesarias para enfrentar y resolver problemas en un mundo internacionalizado y globalizado (CONES, 2017), y que estos desafíos pueden estar relacionados con aspectos muy básicos, como la efectiva circulación de la información y de los criterios y posibilidades de acceso a los programas internacionales que son divulgados en las páginas institucionales de la UNA, como demuestra la figura 6, que muestra que la mayoría nunca se ha enterado de la existencia de un programa o convenio de acceso a estudios en países extranjeros no hispanohablante. De los que se han enterado, queda claro, por los datos, que la mayoría accede a la información por medio de la divulgación interna, una cantidad razonable, aunque inferior a la divulgación interna, por medio de la redes sociales y pocos por otros medios.

Fig. 6: Acceso a la información

¿Cómo te enterases del programa/convenio?
55 respuestas



Fuente: Elaboración propia por medio de formulario de Google.

De los estudiantes encuestados, si tenemos en cuenta que la mayoría nunca había tenido conocimiento sobre programas y convenios en el exterior, solo un 7% participó de actividades de movilidad estudiantil en el exterior. De los que participaron de los programas de movilidad, los principales programas utilizados fueron: BECAL-CPK, Washburn University, uno por 4 meses y otro por un semestre; International Summer University, Darmstadt, Alemania, por 3 semanas; y Erasmus+, Grecia, por 2 semestres. Respondiendo a la manera en que el aprendizaje de idiomas puede facilitar el intercambio académico, los estudiantes manifestaron que facilita en la comunicación, tener más oportunidades, capacitación, mejores vínculos y adaptación al país de acogida, así como una mejor experiencia.

Con relación a establecer el nivel de proyección que tienen los estudiantes del último período de la UNA en movilidad estudiantil, se vio que el nivel de intención de inscribirse en un programa o convenio de estudios en el exterior, es relativamente alto (65,5%). Los estudiantes que reportan la intención de estudiar en el exterior manifestaron la intención de irse a países como Francia, Japón, Brasil, Estados Unidos, Australia, Irlanda, Reino Unido y Alemania. Los estudiantes también manifestaron su conocimiento con relación al nivel idiomático necesario para postularse a un programa o convenio de estudios en el exterior. Si por un lado, la mayoría refiere saber cual es el nivel necesario para postularse a un programa convenio en el exterior, por otro lado, una minoría confirma tener el nivel necesario (Fig. 7).

Fig. 7: Nivel de dominio idiomático

En caso de que quieras candidatarte, ¿crees que tu nivel de dominio del idioma extranjero es suficiente?

55 respuestas



Fuente: Elaboración propia por medio de formulario de Google.

Y finalmente, con relación a cómo puede el aprendizaje de lenguas extranjeras ayudar a realizar estudios en el extranjero, los estudiantes manifestaron que les puede brindar una mejor educación, nuevas experiencias, becas, oportunidades en el extranjero, culturales, de trabajo y de negocios.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados, la investigación evidencia que los idiomas extranjeros más utilizados o más requeridos por los estudiantes del último período de las carreras de grado de la UNA, son el inglés y el portugués, teniendo el portugués un mayor destaque en los niveles más básicos, muy parecido al del inglés y, luego, menor que del inglés en los niveles más avanzados. Entre los idiomas más deseados están, además del inglés y portugués, el italiano, el francés, el japonés y el alemán. Con relación a los datos de las preguntas abiertas, se puede extraer que los estudiantes asocian los idiomas extranjeros y su importancia con aspectos que enfocan en las cuestiones de trabajo, mejora de calidad del estudio, acceso al conocimiento en lengua extranjera, la investigación, la obtención de becas de estudio y en el desarrollo personal.

Se evidencia también que hay una falta de información por parte de los estudiantes con relación a posibles convenios de estudios en el exterior, lo que representa un gran desafío para los procesos de internacionalización de la educación. También se evidencia una buena participación en programas de movilidad lo que podría ser una contradicción con el hecho

de no tener informaciones adecuadas, pero hay que tomar en cuenta que muchos de los que respondieron conocer a los programas de estudios en el exterior lo hicieron por divulgación interna de la Universidad, lo que muestra que la divulgación interna funciona bien.

Finalmente, se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes tienen la intención de inscribirse en un programa o convenio de estudios en el exterior, principalmente de países como Francia, Japón, Brasil, Estados Unidos, Australia, Irlanda, Reino Unido y Alemania. También manifestaron conocer el nivel idiomático necesario para candidatarse a los programas de estudios, pero la mayoría reconoce no tener el nivel idiomático suficiente. Se puede relacionar la experiencia o la proyección de experiencia de intercambio con los beneficios que los estudiantes asignan al intercambio, que son culturales, acceso a la literatura académica en lengua extranjera, una mejor educación y nuevas experiencias y oportunidades de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290–4), p.290–305. doi:10.1177/1028315307303542.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.
- CONES. (2017). *Libro Blanco para la Educación Superior / Ñanearanduka tuichavéva*. Primera Edición. Asunción: Consejo Nacional de Educación Superior.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- CRES. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y El Caribe*. Declaración. Córdoba, 2018. IESALC.
- CRES. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y El Caribe*. Declaración. Córdoba, 2018 (RESÚMENES EJECUTIVOS). IESALC.

- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- EF. (2019). *Education First: English Proficiency Index*. Ninth Edition. Recuperado de www.ef.com/epi.
- Glover, P. (2011). Using CEFR level descriptors to raise university students' awareness of their speaking skills. *Language Awareness*, 20(2), 121-133.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2019). *HIGHER EDUCATION MOBILITY IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR A RENEWED CONVENTION ON THE RECOGNITION OF STUDIES, DEGREES AND DIPLOMAS*.
- Leslie, D., & Russell, H. (2006). The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and continental Europe. *Tourism Management*, 27(6), 1397-1407. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.12.016>
- OECD. (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>.
- Paraguay. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo*. Asunción: Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Social. Recuperado de: <http://www.stp.gov.py/pnd/wp-content/uploads/2014/12/pnd2030.pdf>.
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 5th Edition. New York: Teachers College Press.

UNESCO. (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa.

UNESCO IESALC (International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean). (2019). Higher Education Mobility in Latin America and the Caribbean: Challenges and Opportunities for a Renewed Convention on the Recognition of Studies, Degrees and Diplomas. Caracas: IESALC. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/app/ver.php?id=12>.

Vogel, T. (2001). Internationalization, interculturality, and the role of foreign languages in higher education. *Higher education in Europe*, 26(3), 381-389.

Avances De La Acreditación En El Sistema Educativo Peruano, Periodo 2017 - 2022

Diego Gonzalo Fernandez Sanchez
Licely Patricia Cahui Torres.
Jefersson Rogers Ramirez Mochcco.
Luz Marina Sanchez Angles.
Andrea Carolina Villar Condor.
Rosa Sofia Villar Condor.

Resumen:

La presente investigación hace estudio de los avances de la acreditación en materia educativa a nivel nacional con el objetivo de poder brindar contenido relevante sobre los avances y las brechas que aún se tiene por concretar. La investigación es tipo descriptivo, haciendo uso de información, entre tesis y artículos, de los últimos 5 años.

Según la información obtenida, se encontró la gran relevancia que tienen la operación de diferentes organismos como lo es SINEACE en la búsqueda del fomento de la calidad educativa superior. Se encontró también que en los últimos años, el país ha venido desarrollando estrategias que han brindado frutos en ciertas instituciones y programas superiores; pero que sin embargo, estos no alcanzan al total de regiones del país, centralizándose dichos resultados positivos sobre todo en Junín, Arequipa, Piura, Tacna, Callao y Lima Metropolitana.

Abstract:

The present investigation makes the advances of accreditation in educational matters at the national level with the objective of being able to provide relevant study content on the advances and gaps that still have to be specified. The research is descriptive, making use of information, between theses and articles, from the last 5 years.

According to the information obtained, the great relevance of the operation of different organizations such as SINEACE in the search for the promotion of higher educational quality was found. It was also found that in recent years, the country has been developing strategies that have borne fruit in certain higher institutions and programs; but that

nevertheless, these do not reach all the regions of the country, centralizing said positive results especially in Junín, Arequipa, Piura, Tacna, Callao and Metropolitan Lima.

1.Introducción:

La mejora de la educación es uno de los pilares y objetivos principales en la agenda nacional peruana. Debido a la transformación constante de las tendencias educativas, de la demanda de problema sociales y avances tecnológicos a nivel mundial, la educación superior peruana se ha visto en la obligación de poder hacer frente a estos desafíos para poder alinearse a los más altos estándares y proveer profesionales que puedan ser capaces de responder a las diversas necesidades, pero también estén provistos de calidad humana.

En Perú, este movimiento por hacer que la educación alcance estándares de calidad, surge además por la conjunción de diferentes factores que han venido afectando la calidad educativa superior en el país. Dentro de las principales variables podemos mencionar: incremento de casas de estudios, creciente demanda de acceso a la universidad y aumento de matrícula universitaria.

Toda esta aceleración por la creación de casas de estudios superiores ha generado que las diversas instituciones educativas que brindan este tipo de servicio no cuenten con la infraestructura ni lineamientos educativos adecuados para los estudiantes de las diferentes carreras profesionales. Si bien cuentan con validez legal, la calidad no está garantizada.

Tomando en cuenta toda esto, es importante poder plantearnos la interrogante de: ¿Cómo se encuentra en la actualidad la acreditación en el sistema educativo peruano?, esto con el fin de poder dar respuesta a que nivel de calidad de educación superior peruana tenemos, que estrategias se han venido trabajando, que instituciones han destacado en este proceso y que falta como país para poder seguir avanzando en este camino de superación.

2. Implementación del sistema de acreditación educativa peruana

En el año 2006 se crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) cuyo fin es el de garantizar la calidad del servicio educativo, para generar la acreditación institucional, de programas y/o especialidades (Hanh, 2019)

El SINEACE ha desarrollado un modelo de acreditación el cual debe estar relacionado con la exigencia de resultados que se midan de manera constante, y que además estén respaldados por evidencias que validen estos logros. “El primer modelo de acreditación peruano fue establecido por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) que entró en vigencia el 2009, estaba organizado en tres dimensiones, ocho factores, 14 criterios y 84 estándares”. (CONEAU, 2009, como se citó en Mercado y Valenzuela, 2022)

Con la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), un nuevo modelo de acreditación entró en vigencia el 2016, percibiendo la evaluación de la calidad como un proceso formativo en una cultura de mejora continua de la calidad institucional, considerando al perfil de egreso como eje articulador del programa de estudio, modelo compuesto por 34 estándares organizados en cuatro dimensiones y 12 factores. Las diferencias entre el modelo CONEAU y SINEACE son que el primero estaba centrado en procesos y la evaluación de cumplimiento era sobre la base de registros más que en la mejora continua. (SINEACE, 2016, como se citó en Mercado y Valenzuela, 2022)

Figura 1

Estructura de la matriz de estándares SINEACE



Nota. Adaptado de “Ciclo de Deming y Balanced Scorecard para el cumplimiento de estándares de acreditación en la universidad pública peruana.” (p. 146), por Mercado, W., & Valenzuela, L., 2022.

Para el modelo del SINEACE, los beneficios que otorga la acreditación son diversos: incremento del prestigio del programa, apoyo a profesorado, facilidad de asociación a otras redes, mayor empleabilidad de los egresados, responsabilidad social, cultura de calidad y mejora continua, etc. (SINEACE, 2018). “Ello implica sensibilizar a la comunidad educativa, autoevaluarse, establecer mejoras con auditorías internas, y solicitar la evaluación externa de una entidad autorizada que genera el informe de evaluación externa” (SINEACE, 2020).

3. El currículo universitario peruano

Las instituciones educativas superiores suelen presentar cambios acelerados y permanentes en sus mallas curriculares con el fin de adaptarse a las necesidades del medio. Todo esto requiere formar profesionales más proactivos y humanos, que sean capaces de relacionar sus conocimientos con las diferentes problemáticas que se les presenten en el ámbito profesional

(Ledo y Deroncele, 2017).

En la aspiración por una educación de calidad, no cabe duda, que el currículo es el instrumento de base, el cual, en conjunción con la labor docente, constituyen las herramientas estratégicas para tal fin. Ya precisando el análisis de la normativa existente en el marco de la política educativa peruana, se hace pertinente la mención del Proyecto Educativo Nacional al 2021, documento que plantea una serie de objetivos estratégicos, resultados esperados y lineamientos de política que enmarcan acciones posibles a seguir. En este análisis encontramos que las políticas formuladas en el primer objetivo estratégico buscan potenciar el desarrollo humano desde la infancia y la universalidad de la educación secundaria, la cual es el puente que determin las condiciones en las que estarían migrando los estudiantes de la educación básica hacia la formación Universitaria. (Villalaz y Medina, 2020, p. 127)

Para poder lograr este alcance, las políticas de estado estarían enfocadas a resolver, en primer lugar, la situación de pobreza de las poblaciones vulnerables del interior del país, dotar a los colegios de adecuadas infraestructuras, equipamiento y tecnología, y mejorar índices de alfabetización. De esta forma se iniciaría por tener estudiantes egresados de la secundaria con mayores oportunidades de formación humana y profesionalización. (Villalaz y Medina, 2020, p. 128)

Respecto a la participación de los principales actores en el currículo universitario, el docente forma parte principal de su correcta estructuración e implementación.

En el desarrollo del plan curricular se llevan a cabo una serie de procesos consecutivos en los que el docente participa y aporta para formular las competencias que se esperan de los estudiantes, que el docente aplique las estrategias más adecuadas de enseñanza –

aprendizaje, que el docente seleccione, diseñe los medios y materiales educativos pertinentes y eficaces, y que el docente defina los indicadores de logro para la evaluación del aprendizaje. (Villalaz y Medina, 2020, p. 133)

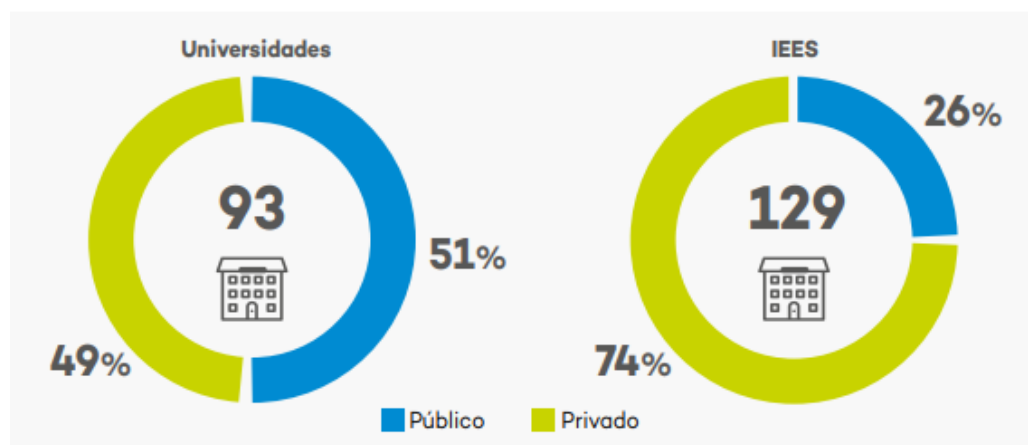
A pesar de este énfasis en la labor docente, aún muchas instituciones no le dan a este profesional la prioridad necesaria para su correcto involucramiento. “Si no está del todo seguro del rol del docente en la elaboración del currículo, es poco probable que se aborde conscientemente su capacitación para la implementación del mismo”. (Villalaz y Medina, 2020, p. 134)

4. Estado actual de la acreditación en el Perú

Según el ranking de competitividad económica internacional del 2019, el Perú ocupó el puesto 65 de 141 países evaluados; de los doce pilares que se miden, en el rubro de habilidades que involucra la educación superior y capacitación. “Existe una relación entre el logro de la Acreditación y los rankings, dado que las universidades con programas acreditados figuran en posiciones más altas y tienen mayor adaptación a los requerimientos del mercado laboral (Dudin & Shishalova, 2019)

La PNESTP (Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva) establece una ruta para obtener el aseguramiento de la calidad educativa, bajo tres mecanismos: control, fomento y garantía de calidad. Según este mapa de acción el SINEACE y el Ministerio de Educación obtuvo un primer resultado al primer semestre del 2022 sobre el estado de acreditación de las instituciones educativas de educación superior.

Según la figura 2, para el primer semestre del 2022 se tienen 222 instituciones educativas de educación superior que cuentan con licenciamiento institucional: 93 universidades (47 públicas y 46 privadas), y 129 institutos y escuelas de educación superior tecnológico y pedagógico (34 públicos y 95 privados).

Figura 2*Oferta de IES licenciadas*

Nota. Adaptado de “Brechas y oportunidades de la acreditación en el Perú.” (p. 16), por SINEACE, 2022.

La oferta de universidades licenciadas concentra 4 082 programas de estudios, el 53,9% de gestión pública y el 46,1% de gestión privada. Del total de la oferta, el 48,6% corresponde a programas de pregrado, equivalente a 1 982 programas (1 039 de gestión pública y 943 de gestión privada). De otro lado, la oferta de IEES licenciados concentra 623 programas de estudios, siendo el 85,2% de gestión privada (531) y el 81,2% de nivel profesional técnico (506 de nivel profesional técnico, 75 programas de nivel profesional y 42 de nivel técnico). (SINEACE, 2022, p.16)

Respecto a los programas ofertados:

De los 4 705 programas de estudios ofertados por instituciones licenciadas 527 se encuentran en autoevaluación (previo a la evaluación externa), de los cuales el 74,4% es oferta universitaria (408), en su mayoría de gestión pública (276 programas de gestión pública y 132 de gestión privada). Los IEES en cambio, representan el 22,6% (119) de programas en autoevaluación, de los cuales 77 son de gestión privada y 42 de gestión pública. Cabe señalar que, el 57,2% de la oferta en autoevaluación corresponde a programas de acreditación voluntaria, equivalente a 316 programas (218 de pregrado, 22 de maestría y 5 de doctorado, en el caso de las universidades, y 70 programas de nivel profesional técnico y 1 de técnico, en el caso de los IEES). Más del 50,0% de esta oferta se

concentra en programas de Ciencias Administrativas y Derecho (27,2%), este último es de carácter obligatorio; así como en programas de Ciencias Sociales, Periodismo e Información (14,6%) y en Ingeniería, Industria y Construcción (13,6%), como se observa en el siguiente gráfico. (SINEACE, 2022, p.18)

5. Brechas regionales de la acreditación en el Perú

Es importante hacer un comparativo de las diferentes regiones del país respecto al avance en el aseguramiento de la calidad de sus instituciones superiores. Esto nos permite identificar que aspectos necesitan impulsar y mejorar. Para el primer semestre del 2022, el SINEACE hace una división en 3 grupos donde organiza las regiones dependiendo de su grado o nivel de avance en materia de acreditación y calidad.

El primer grupo lo forman 7 regiones (27%), con un nivel de avance inicial cuando los 3 hitos (optimización / adecuación, licenciamiento y acreditación) están en inicio, aquí corresponden: Amazonas, Madre de Dios, Tumbes, Huancavelica, Ayacucho, Ica y Puno.

Más del 80% de su oferta de IEES de este grupo se encuentra pendientes o en proceso de optimización / adecuación, menos del 50% del total de su oferta de educación superior está licenciada o no cuentan con oferta de IEES licenciadas (solo oferta universitaria), y no cuenta con ningún programa acreditado (ni en universidades ni en IEES). (SINEACE, 2022, p.32)

Un segundo grupo posee un total de 13 regiones (50%), con un nivel de avance medio, aquí corresponden: Cajamarca, Pasco, San Martín, Áncash, Cusco, Apurímac, La Libertad, Lima Provincias, Lambayeque, Huánuco, Moquegua, Ucayali y Loreto. Estas regiones poseen un nivel de avance medio en al menos uno de los 3 hitos, principalmente en licenciamiento (10), pero también en optimización / adecuación (3) o acreditación (5). (SINEACE, 2022)

El último grupo lo componen 6 regiones (23%) con un nivel de avance importante, cuando al menos un hito tiene nivel importante y otro nivel medio (en optimización / adecuación, licenciamiento, o acreditación): Junín, Arequipa, Piura, Tacna, Callao y Lima Metropolitana. (SINEACE, 2022, p.41)

6. Decisiones metodológicas.

El tipo de respuesta que se da al tema planteado es del tipo descriptivo. Para este tipo de

investigación es pertinente el análisis documental, para lo cual se hizo la recopilación de un total de 18 investigaciones entre artículos y tesis en inglés y español, de estos se eligieron 8 tomando en cuenta solo aquellos generados entre el 2017 y 2022.

7. Exposición e interpretación de los datos obtenidos

El sistema educativo superior peruano ha venido atravesando diferentes cambios en los últimos años. La introducción SINEACE en el año 2006, fue uno de los primeros pasos para superar las debilidades presentadas por el sistema educativo. Para poder ver el trabajo de esta y otras instituciones anexas se ha presentado los diferentes avances que se ha tenido a nivel nacional en materia educativa superior, exponiendo gráficas e información actual sobre los avances de la acreditación en las diversas regiones del país. De esta información se muestra que aún se tiene una brecha por mejorar ya que un gran porcentaje de las regiones se encuentran en etapas iniciales de mejora de sus procesos.

Por otro lado, es importante que se pueda implementar una correcta gestión del diseño curricular, consecuente con fundamentos metodológicos y que vayan de la mano con las necesidades actuales del mercado. La adecuada estructuración e implementación de este logrará mejorar los efectos de la estructura curricular en los programas de estudio, en los objetivos formativos y en los perfiles de egreso. Esto a su vez, posibilitaría la efectividad de dichas mallas curriculares, la calidad de la educación, y el adecuado posicionamiento de los egresados en las empresas. (ACICS, 2019)

8. Conclusiones

La aplicación de metodologías y mecanismos de control de la calidad como el SINEACE han venido fomentando un avance en la implementación y autoevaluación de la calidad educativa, el cual ha venido apoyándose en auditorías internas que permiten identificar no conformidades, y oportunidades de mejora.

Las universidades e instituciones competentes deben asumir un rol mucho más activo,

involucrando a todos los socios estratégicos que buscan la mejora de la educación. Dentro de esta está el rol importante que desempeñan los educandos como creador, implementador y controlador de estrategias.

Si bien ciertas regiones del país muestran avances respecto al proceso de acreditación de sus instituciones y programas, aún existe una amplia brecha que completar. Es acertado investigar que otros factores estarían impidiendo el correcto desempeño de las regiones que tienen escasos avances pues este estaría afectando ampliamente en su impacto.

Referencias bibliográficas

ACICS | Accreditation Process. (2019). Recuperado de <https://www.acics.org/process.aspx5>

Dudin, M., y Shishalova , Y. (2019). Development of Effective Education and Training System in the Context of the Transition to International Accreditation. European Journal of Contemporary Education

Hanh, N. (2019). Review Some Issues of Quality Assurance, Quality accreditation for Higher Education Institutions and Reality of Vietnam. American Journal of Educational Research

Ledo, C., y Deroncele, A. (2017). El diplomado de Educación Superior para jóvenes docentes y su impacto en los procesos universitarios. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación, 8(7), 1-10. Recuperado de <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/didascalialia/article/view/1833>

Mercado, W., & Valenzuela, L. (2022). Ciclo de Deming y Balanced Scorecard para el cumplimiento de estándares de acreditación en la universidad pública peruana. *SCIÉNDO*, 25(2), 145-159.

SINEACE. (21 de noviembre de 2018). Sineace: Conoce los beneficios de la acreditación de la calidad educativa.

SINEACE (2022). Brechas y oportunidades de la acreditación en el Perú. Obtenido de: <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/7150/Reporte%20Nacional.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Villalaz-Castro, E. S., & Medina-Zuta, P. (2020). El currículo universitario peruano: aspectos complejos. *Maestro y Sociedad*, 121-136.

PARADIGMA MISTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FACTOR DE INFLUÊNCIA DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANAS

Francisco António José.
E-mail: franciscojos36@yahoo.com

Resumo

O presente trabalho tem como objectivo analisar as teorias que justificam o paradigma misto de avaliação institucional como factor de influência da inovação tecnológica das IES angolanas. Quanto à sua natureza optou-se na pesquisa de modalidade correlacional aplicada ao contexto de estudo das teorias didácticas-tecnológicas, por um lado, auxiliou-nos analogiar a variável independente e dependente da temática em análise. Para alcançar os objectivos da mesma, foi necessário apresentar fundamentos didácticos-pedagógicos e científico-tecnológicos que nos possibilitaram compreender as normativas e políticas de inovação e integração de metodologias activas com as TICs. Usou-se o método racional que nos facilitou sistematizar todas as teorias que sustentam a investigação. Finalmente, para obtenção de informações sobre a problemática de avaliação institucional e da inovação tecnológica foi necessário usar a técnica de observação documental que nos permitiu constatar que há necessidade das IES angolanas apostarem na inovação tecnológica, a fim de responder as necessidades da sociedade 5.0 e permitir a inclusão da aprendizagem.

Palavras-chave: Paradigma misto; Avaliação institucional; Inovação tecnológica.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar las teorías que justifican el paradigma mixto de evaluación institucional como factor influyente en la innovación tecnológica en las IES angoleñas. En cuanto a su naturaleza, la investigación optó por la modalidad correlacional aplicada al contexto de estudio de las teorías didáctico-tecnológicas, por un lado, nos ayudó a analogizar la variable independiente y dependiente del tema en análisis. Para lograr sus

objetivos fue necesario presentar fundamentos didáctico-pedagógicos y científico-tecnológicos que permitieran comprender las normas y políticas de innovación e integración de metodologías activas con las TIC. Utilizamos el método racional que nos facilitó sistematizar todas las teorías que sustentan la investigación. Finalmente, para obtener información sobre el problema de la evaluación institucional y la innovación tecnológica, fue necesario utilizar la técnica de la observación documental, lo que permitió verificar que existe la necesidad de que las IES angoleñas inviertan en innovación tecnológica, con el fin de responder a las necesidades de la sociedad 5.0 y por un lado permitir la inclusión del aprendizaje.

1.Introdução

O presente trabalho contextualiza sobre o estudo correlacional do paradigma misto de avaliação institucional como factor de influência da inovação institucional e da inclusão da aprendizagem tecnológica, é uma pesquisa de natureza pessoal alinhavada a investigação de natureza de experiências vividas desde o ingresso do Ensino Superior até o contexto do ensino-aprendizagem do Século XXI. As referências conceptuais do paradigma misto urge-se no sentido semântico de um modelo, inovação para visão de novo mundo didáctico-científico que permite integração de principios inovadoras que, por sua vez determina o mérito e o valor de um objecto educativo, de currículo ou programa educativo de qualquer Instituições de Ensino Geral, Médio e Superior. Além disso, o paradigma tem como finalidade integrar metodologias activas com as Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas docentes que influência as IES no geral e de Angola em particular apostarem na inovação tecnológica, inclusão da aprendizagem, interactividade e flexibilidade do processo de ensino-aprendizagem contemporâneo.

No que concerne às motivações do pesquisador é de opinião realçar que existem três factores que nos leva a investigar a temática em estudo, tais como: o primeiro faz referência sobre a motivação pessoal que procura explicar a concepção normativa do mundo digital que acelera os protagonista do processo de ensino-aprendizagem, bem como às Instituições de Ensino Superior angolanas apostarem de forma geral e particular na inovação

tecnológica como paradigma de desintegração da educação tradicional, parálem disso, tem-se a dizer que consiste na análise interactiva das teorias epistemológicas que justificam o paradigma misto de avaliação institucional no contexto de ensino-aprendizagem tecnológico e da integração de metodologias activas que permitem a interdisciplinaridade no contexto de ensino-aprendizagem tecnológico; segundo refere-se a elaboração de estratégias de integração da sociedade 5.0 nas IES e terceiro faz menção acerca da motivação científica que alinha-se a importância do uso da implementação do paradigma misto na avaliação das IES angolanas. Assim sendo, a pesquisa tem como objectivo analisar as teorias que sustentam o paradigma misto de avaliação institucional como factor de influência de inovação tecnológica das Instituições de Ensino Superior angolanas.

De acordo com a natureza da pesquisa, realça-se que a mesma tem como importância informar de ponto de vista sistemática e lógica as razões didácticas-pedagógicas, científicas-tecnológicas que permitem a implementação do paradigma misto de avaliação institucional, assim como as razões de integração interdisciplinaridade no contexto de ensino-aprendizagem tecnológico. Além disso, outra cinge-se auxiliar a sociedade imigrante digital para integração do mundo digital e sobretudo no desenvolvimento de habilidades cognitivas tecnológicas por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e de identificar políticas que aceleram e orientam sobretudo as Instituições de Ensino Superior angolanas na inovação educativa e integração curricular, a fim de responder de forma satisfatória as necessidades da sociedade 5.0.

2. Fundamentação teórica: concepção e evolução histórica do paradigma misto de avaliação institucional como factor de influência de inovação tecnológica

Antes de descrevermos sobre o paradigma misto de avaliação institucional que o mundo digital solicita, é oportuno destacar que a temática de avaliação das Instituições de Ensino Superior tem sido um tema proeminente e frequentemente debatido nas Instituições de Ensino Superior Angolanas. Actualmente, o mesmo procura responder e acelerar as necessidades da sociedade imigrante digital por meio da integração das Tecnologias de

Informação e Comunicação, as quais convidam as IES terem um olhar aprofundada da inovação tecnológica que por sua vez impõe exigências aos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem velarem pelas condições didácticas-pedagógicas e científicas necessárias assegurarem a inclusão da aprendizagem. Assim sendo, não se tem razões de negar os conceitos de avaliações atribuídos por diferentes autores didácticos-pedagógicos e não for de responder sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem praticado numa determinada Instituições de Ensino, quer seja de nível Geral, Médio e Superior.

Definição de termos e conceitos

Ao partirmos da descrição e justificação das teorias epistemológicas sobre a definição de termos e conceitos significa guiar as reflexões dos leitores a compreenderem as concepções dos termos chave da temática em estudo e sobretudo da evolução histórica do processo de avaliação institucional para inovação tecnológica. Assim sendo, compreende-se o paradigma misto de avaliação institucional como instrumento de liderança democrática institucional aplicada desde a sua elaboração até sua finalidade. Todavia, a avaliação institucional cinge-se sobretudo na utilização e na identificação de pontos fortes e fracos das IES no geral e de Angola em particular, a fim de possibilitar traçar políticas ou seja estratégias para facilitar o melhoramento das condições didácticas-pedagógicas e científicas-tecnológicas recomendadas para assegurar o processo de ensino-aprendizagem e responderem as necessidades sociais que integram o mundo tecnológico.

2.1.1. Paradigma misto de avaliação: conceito e significado

Independentemente dos conceitos da avaliação institucional alinhavados nas outras áreas do saber que expressa o sentido linguístico do mérito e valor de um objecto ou sistema de educação, o conceito aprofundar urge-se na emissão de juízo de valor sobre a qualidade de um objecto educativo apresentado por uma Instituição de Ensino Geral, Médio, Superior, ou seja, de um currículo académico, programa analítico e de um aspecto didáctico-pedagógico que integra o processo de ensino-aprendizagem na dimensão epistemológica

tecnológica. Assim sendo, para julgar a reflexão de mérito e valor de uma Instituição de Ensino é necessário que haja métodos e critérios de classificação capazes de valorizar, acreditar e certificar um objecto educativo.

Hoje, assume-se que para avaliação das Instituição de Ensino Superior angolanas existem critérios académicos e políticos que influenciam na implementação de factores inovadoras de natureza educativa alinhavados alavancarem e perspectivarem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem contemporâneo e das práticas docentes que manifestam por meio das práticas das acções didácticas-pedagógicas. Partindo deste princípio é oportuno compreender que, para além dos aspectos comuns do paradigma misto servir como o caminho para concepção pedagógica dos factores internos e externos que permitem a integração e um olhar aprofundado das IES apostarem nas Tecnologias de Informação e Comunicação como factor de influência para responder as necessidades académicas-científicas e das sociedades 5.0. Este nos aparece como a primeira concepção e finalidade epistemológica do termo paradigma misto de avaliação institucional.

O paradigma misto de avaliação institucional, em geral, pode ser definido como o modelo contemporâneo de avaliação educativa global aplicado para analisar, compreender um estudo sistemático ordenado ao funcionamento de uma Instituição de Ensino, currículo académico, programa educativo quer seja de nível geral e superior, com fim de emitir e identificar um juiz de valorização e de mérito de um sistema educativo. Certamente isso nos levará afirmar que o processo de avaliação das IES angolanas merece mais atenção aprofunda em termo de rigor em todos aspectos de avaliação, que nos permite perceber que a qualidade de ensino-aprendizagem alinha-se no cumprimento das normativas da instituição. Isto nos levará mais uma vez aceitar que a maioria das IES integram as actividades didácticas-científicas sem as prévias condições académicas, científicas, docentes e tecnológicas para integrar os novos desafios da educação do mundo digital. Todavia, é relevante se tomar nota que se houver o rigor no processo de avaliação institucional por meio de paradigma qualificado nos levará mais cedo possível atingir os objectivos do ensino desejado.

No presente ponto, falamos de modo particular do paradigma misto na visão de concepção

da palavra, por um lado e por outro lado, é de realçar que a diversidade dos conceitos do termo avaliação apresentados por diferentes autores nos permite a reflexão de que, avaliação institucional é designada como o paradigma sistemático de influência de inovação tecnológica institucional que de um modo particular determina e alavanca a qualidade de ensino-aprendizagem naturalizada por meio das práticas didácticas-pedagógicas, que por sua vez ainda procura atribuir autonomia académica, científica e tecnológica as agentes da educação. Assim sendo, avaliação é definida também como instrumento de reorientação do trabalho educativo e da acção didáctica pedagógica aplicada a uma Instituição de Ensino. Etimologicamente, o termo institucional deriva da palavra instituição do latim *instituzione*, que significa acção ou efeito de instituir, estabelecimento, leis fundamentais de uma sociedade política, académica, científica que pertence a uma nação.

Linguisticamente, a palavra avaliação deriva do verbo avaliar que aponta o sentido semântico de determinar a valia, identificar o valor ou características qualitativas e quantitativas de um ser, objecto, animal, instituição, organização governamental e não governamental, ou seja apreciar o merecimento de uma instituição de carácter social. No contexto didáctico-pedagógico, o termo avaliação responde o sentido de identificação e análise de pontos fortes e fracos relativamente às acções didácticas-científicas orientadas sistematicamente a um determinado sujeito, a qual o seu desejo consiste em aprender um determinado conhecimento de uma área específica do saber.

Partindo do pressuposto conceitual, é oportuno destacar que a avaliação institucional visa compreender os diversos nível de medidas, procedimentos que orientam que guia de forma particular os processos de elaboração, correcção e interpretação de diferentes instrumentos de avaliação usadas como critérios de classificação, a fim de determinar e acelerar as exigências tecnológicas da educação contemporâneo nas Instituições de Ensino Superior Angolanas.

Costa et al (2022) adiciona que a avaliação institucional pode ser vista como um compromisso ético e moral de liderança que tem como o objectivo de aperfeiçoar as condições de uma determinada Instituição de Ensino (p. 54). É interessante decifrar que

avaliação tem como finalidade tangível mensurar as condições físicas, intelectuais de ser humanos e de infraestruturas das Instituições de Ensino a fim de incentivar e acelerar as Instituições de Ensino Superior postarem na transformação social e integração de métodos capazes de guiarem os aprendizes aprenderem de forma crítica, criativa e serem capazes de representarem sobretudo conhecimentos do ponto de vista teórico para prático.

Finalmente, partindo dos conceitos da avaliação institucional apresentados e consultados por diferentes autores, é de sublinhar que a nossa reflexão refere-se afirmar mais uma vez que, as Instituições de Ensino Superior angolanas têm como responsabilidade académica-científica formar e transformar a sociedade em três dimensões nomeadamente: i. Dimensão humanística, ii. Materialista e iii. Tecnológica. Todavia, a primeira dimensão ocorre por meio das práticas pedagógicas onde se manifesta o amor de ensinar ou acto ou efeito de ensinar e aprender por sua vez designa de forma simples a concepção da palavra pedagogia que expressa o sentido de cuidar alguém com toda atenção, segunda acontece na formação ética e transformação da sociedade, a fim de compreender as normativas do mundo materialista, partindo da concepção e evolução histórica das políticas do mundo capitalista, do crescimento económico, integração política, sociocultural e da comunicação global e terceira dimensão acontece por meio da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação que associa o mundo através da comunicação global actualmente.

Desde o surgimento da revolução industrial educativa iii no mundo deu-se a chamada era do surgimento das TICs em todas áreas do saber, que por um lado, procurou direccionar o homem a concepção dos fenómenos naturais, as normas de convivência cultural por meio de utilização de diversas ferramentas do mundo digital, as quais lhe auxiliaram na conceitualização dos factos, na compreensão da evolução histórica dos fenómenos, na integração das Tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e no uso de meios didácticos-electrónicos como por exemplo o uso de computadores nas aulas, na aquisição de conteúdos, na interactividade e sensibilidade entre os professores e estudantes, na comunicação e desenvolvimento de habilidades cognitivas, tecnológicas e melhoramento de competências comunicativas ao longo das práticas docentes.

Portanto, desta feita, o paradigma misto é assim considerada a força conectivista que nos

permite contextualizar a Educação 3.0 que por sua vez despertou e integrou as IES angolanas apostarem na inclusão da aprendizagem tecnológica com finalidade de permitir a educação e associação como factores de influência da integração da sociedade imigrante digital com a sociedade digital a chamada sociedade 5.0. De facto, é de realçar que as IES angolanas que não acompanharem de uma forma particular a dinâmica da sociedade 5.0 serão as Instituições de Ensino protagonistas praticarem o factor de desassociação curricular da sociedade 5.0 por facto de não satisfazer as necessidades didácticas-científicas dos seus aprendizes, ou seja, as mesmas perderão o foco central ou interesse de formar e transformar o homem do mundo contemporâneo. Por fim, actualmente, a inclusão da aprendizagem está alinhavada nos fundamentos epistemológicos que sustentam a integração interdisciplinaridade que transversa o nível de aprendizagem productiva multidisciplinaridade que se manifesta no contexto da planificação de conteúdos entre disciplinas. Outrossim a inclusão da aprendizagem educativa integra diversidade cultural do processo de ensino e gera responsabilidade académica-científica por parte dos gestores das Instituições de Ensino Superior apostarem nas mudanças que aceleram as políticas de crescimento económico e de extensão de ensino universitário, porém, por meio de integração de metodologias activas é um dos eixos da educação do século XXI e razão pela qual as IES têm um olhar aprofundamente na implementação de paradigmas que se associa o ensino de natureza naturalista e permite responder de forma positiva as necessidades da sociedade digital.

2.1.2. Inovação tecnológica: etimologia, conceito e significado

Hoje, fala-se da inovação educativa por meio de diferentes factores, tais como: i. Factor da era digital que urge na integração das Tecnologias de Informação e Comunicação que por sua vez geram mudanças em todas as áreas do saber, ii. Por surgimento da sociedade 5.0 e iii. Por necessidade de nos comunicar de forma global. Assim, no contexto didáctico-pedagógico os professores e estudantes são confrontados por meio de desafios do mundo digital que recomenda as IES elaborarem estratégias de implementação da inclusão da

aprendizagem tecnológica. Linguisticamente, a palavra inovação deriva do verbo inovar do latim “innovare” que por sua vez aponta o significado de tornar novo, mudar ou alterar as características de alguma coisa ou objecto, introduzindo-lhes novidades, trazer algo novo. Desta feita, inovação aponta o sentido semântico de acção ou efeito de inovar, coisa introduzida de novo ou renovação. Tecnicamente, a palavra inovação significa descoberta de um facto, fenómeno que se reflecte por meio de conhecimento académico, científico e tecnológico, porém, inovação também aponta o sentido científico de invenção e mudança que gerar desenvolvimento no mercado.

Na visão do Salerno (2022), a inovação é tudo que se associa a descoberta de facto físico, invenção de um constructo físico e intelectual ou criação de um objecto que gera conhecimentos de qualquer área do saber (p. 43). O mesmo autor adiciona que falar da descoberta na visão de inovação educativa significa algo novo que gera conhecimentos académicos, científicos e tecnológicos, já a invenção significa um constructo físico e intelectual que se precisa classificar partindo do ponto de vista de utilização de métodos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja invenção na visão de inovação educativa fundamenta-se como algo novo que gera conhecimentos protótipo e por fim o termo inovação designa todo tipo de conhecimentos que geram mercado.

Para o Dicionário Integral de Língua Portuguesa (2016), etimologicamente, a palavra tecnologia deriva do termo tecnógrafo relativo à tecnologia, que por sua vez tem a origem Grega “technologia” que se classifica por dois termos “téchne” que aponta o sentido semântico de arte e “lógos” que significa tratado ou estudo. Desta feita, define-se tecnologia o conjunto de teorias gerais e estudos especializados sobre os procedimentos, instrumentos tecnológicos e objectos próprios aplicados a qualquer técnica, arte, ofício, ou seja técnica moderna e sofisticada, por fim linguagem específica de uma arte ou ciência.

No contexto da inclusão educativa na aprendizagem tem-se a contextualizar que, a inovação tem sido um tema muito debatido em todas instituições de ensino-aprendizagem de autonomia pública e privada, quanto à sua concretização depende muito da criatividade dos protagonistas da educação, quer seja aqueles que desempenham a função didáctica-pedagógica, científica-tecnológica e de gestão ou liderança institucional. Na educação a

implementação da inovação institucional e não só de pedente de vários factores, tais como: o factor cultural, factor de integração e interdisciplinaridade e factor dos agentes que conduzem o processo de ensino-aprendizagem no geral. Hoje, por meio da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação são obrigados as Instituições de Ensino Superior no geral e de Angola em particular apostarem na inovação tecnológica para responder as necessidades da sociedade 5.0 denominada como sociedade digital.

Nunes et al (2019) citado por Balthazar e Pacheco (2021) afirmam que a inovação tecnológica não pode ser considerada e nem confundida como sinônimo de invenção, de invasão cultural, racional ou ainda de implantação, ou seja, de uso irracional das tecnologias ao longo das práticas docentes ou seja de integração global, porém, ela está mais associada à inserção de algo novo em uma dada situação ou institucional. Assim sendo, a inovação é conceitualizada por facto dela estar alinhavada a promover uma melhoria e trazer algo novo na referida Instituição de Ensino (p.24).

Por fim, a inovação tecnológica não significa fruto de acaso, mas sim significa o trabalho ligado a interactividade entre os paradigmas de gestão de lideranças institucionais democráticas e tecnológicas que permitem a recipocidade entre os agentes da educação, as comunidades e a integração de interdisciplinaridade. Por isso, a mesma é definida como o processo sequencial que guia redes de actividades didácticas-pedagógicas, científica-tecnológica a qual se manifesta por meio de gestão liberal e igualmente possibilita elaborar estratégias de mudanças de políticas de trabalho para alcance de recursos e de organização institucional.

2.2. Classificação de paradigmas de avaliação institucional como factor de influência da inovação tecnológica e inclusão da aprendizagem educativa

Antes de desenvolver de forma sistemática a nossa reflexão sobre os tipos de paradigmas que influenciam a inclusão da aprendizagem tecnológica, é interessante afirmar que a palavra paradigma como tal aponta o sentido semântico de algo novo, mudança que gera desenvolvimento de objecto educativo e de igual modo perspectiva linhas de investigação

de crescimento socioeconómico e sociocultural. No que concerne a contextualização teórica dos tipos de paradigmas perspectivadas apresentar de forma lógica ao longo do parágrafo e que permite a integração interdisciplinaridade da inclusão da aprendizagem, foi necessário apoiar-se nas reflexões didácticas-pedagógicas, científicas-tecnológica de autores como Zassala (2021), Fernando (2014), Binji (2013), Torres (2019), Díaz et al (2021), Bater (2017), Mariucci (2015) e Weslei (2022). Entre os autores mencionados integram o ponto comum de que o paradigma misto é um dos eixos fundamentais de avaliação institucional que actualmente se necessita implementar nos momentos de acreditação e certificação de um objecto educativo, plano curricular, programa educativo e porém, do mesmo permitir os avalistas avaliarem o mérito e valores da qualidade das Instituições de Ensino no âmbito global.

Independentemente de diferentes classificações relativa aos paradigmas de avaliação institucional atribuídas entre diferentes autores citados, destaca-se Mariucci e Pedro (2015) que por sua vez classificam os paradigmas de avaliação institucional em: paradigma formal e informal, formativa e somativa, interna e externa, paradigma de avaliação de processo e resultados, de avaliação institucional e de programa e paradigma de avaliação proactivo e retroactivo. O paradigma misto surge como novo método de avaliação de objecto educativo que integração acreditação e certificação global da qualidade do processo de ensino-aprendizagem das IES.

Resumidamente, parte-se de pressuposto contextual que todos os tipos de avaliação acima referidos têm como finalidade identificar os méritos e valores de qualquer objecto da educativo desejado avaliar. Partindo do contexto conceptual Chama-se avaliação formativa aquele que se aplica ao objecto educativo em contexto de funcionamento e ao contrário chama-se somativa que procura avaliar os resultados de um determinada avaliação; denomina-se avaliação interna aquela que designa estudo de resultados de avaliação institucional relativa aos aspectos didácticos-pedagógicos identificados internamente e ao contrário chama-se avaliação externa; no que tange à avaliação institucional aplica-se na perspectiva de identificar o mérito e valor de todos componentes da Instituições de Ensino e ao contrário chama-se avaliação de programa curricular entre outros e por fim, avaliação

proactiva consiste na melhoria das condições do objecto educativo ao contrário chama-se retroactivo.

2.3. Abordagem do paradigma misto de avaliação institucional: caso das IES Angolanas

No âmbito didáctico-epistemológico os paradigmas actuais de avaliação institucional necessários fundamentam-se na perspectiva de conduzir justificativas administrativas de liderança institucional e compreensão das teorias tecnológicas digitais que permitem de forma directa a inovação curricular tecnológica e garantir de forma particular as condições pedagógicas-científicas necessárias às Instituições de Ensino Superior angolanas promoverem inclusão educativa da aprendizagem, de igual modo, garantir qualidade das acções didácticas e integrar políticas que aceleraram a educação contemporâneo que a sociedade 5.0 necessita para concepção do mundo epistemológico digital. Hoje em Angola, as Instituições de Ensino Superior apresentam um olhar activo na educação 4.0 e igualmente apostam nas políticas de ensino do mundo digital académico, que obrigam as IES apostarem mais uma vez nos desafio da inovação tecnológica de infraestruturas, integração de modelos de ensino-aprendizagem (presencial, distância e semi-presencial), metodologias activas de ensino-aprendizagem tecnológico e novas políticas de integração das comunidades educativas no processo de educação inclusiva sem a perspectiva de desassociar do ensino qualquer grupo social por meio apresentar alguma deficiência humana e não só.

Compreende-se por paradigma epistemológico da inclusão da aprendizagem educativa como os modelos de avaliação de lideranças institucional usados como guia de estudo, orientação, supervisão que permite a integração da educação 4.0 como desafio que o mundo de ensino tecnológico perspectiva, parálem de expressar a finalidade da inovação educativa. Parálem disso, os paradigmas urgem-se também na orientação das normativas da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação, a fim de dar resposta de forma positiva a formação da sociedade 5.0, a integração de metodologias activas, a fim de facilitar o sucesso didáctico-pedagógico partindo das práticas docentes, a inclusão da

aprendizagem e extensão universitária, a fim de possibilitar a inclusão educativa e a diversidade cultural. Por isso, os paradigmas são chamados de conjunto de normas didáticas-pedagógicas, científicas-tecnológicos que estabelecem limites, orientações as Instituições de Ensino sobre os novos desafios de ensinar e aprender por meio das TICs e de determinar como as mesmas Instituições devem planificar as actividades docentes e como responder a diversidade digital da sociedade alfabetizada digital e a sociedade 5.0 ou digital.

Para se falar de paradigmas de avaliação institucional de maneira mais aprofundada no contexto de ensino e inclusão educativa da aprendizagem, urge a necessidade de entender epistemologicamente as teorias contemporâneas que orientam as formas de avaliação institucional que as Instituições de Ensino Superior angolanas são submetidos para sua aprovação e funcionamento administrativo, funcionamento académico-pedagógico e científico-tecnológico. Certamente isso nos levará compreender antes de tudo os factores internos e externos que influenciam o processo da inclusão educativa da aprendizagem contemporânea que a UNESCO orienta no ensino actual. De igual modo, nos levará a concepção de vários modelos de avaliação institucional que actualmente são implementados nas Instituições de Ensino Superior Angolanas. Com isso, descreveremos dos desafios e perspectivas que Instituições de Ensino acima mencionadas necessitam implementar como paradigmas de inovação institucional.

Hoje, mais do que nunca a avaliação institucional tem sido um factor de influência de inovação tecnológica das Instituições de Ensino Superior no geral e de Angola em particular, além disso, gera e guia as mesmas Instituições a dinâmica de associalização de paradigma conectivista que de modo geral permite a integração de interdisciplinaridade na inclusão educativa da aprendizagem, para além deste, permite ainda mensurar e garantir a promoção de qualidade de ensino-aprendizagem ocorrido nas Instituições de Ensino Superior Angolanas. Diante disso, é oportuno também afirmar que as IES em Angola são avaliados de acordo com dois eixos denominados por avaliação institucional e avaliação educativa que, por sua vez, estão contemplados na legislação vigente (Lei de Bases do Sistema de Educação, Normas Gerais Reguladoras do Subsistema, Estatuto das IES), que tem como

finalidade tangível aferir a legislação de documentos que permitem a legalização da Instituição de Ensino, dos programas de cursos, além disso, possibilita mensurar o nível de qualidade do ensino-aprendizagem por cada plano curricular alinhavado ao PDI, as condições de trabalho necessário para as práticas docentes, análise das infraestruturas e permite os protagonistas do processo da educação reflectirem sobre os paradigmas de inovação tecnológicas, bem como os métodos contemporâneos aplicados no processo da inclusão educativa da aprendizagem.

Quanto ao funcionamento das IES Angolanas, bem como suas organizações Silva (2019) contextualiza que, a gestão das IES angolanas rege-se pelas normas reguladoras do Subsistema do Ensino Superior as quais visam garantir a sua funcionalidade e a produção dos resultados desejados alcançar (p.72). Com isso, nos interessa adicionar que existem actualmente dois órgãos de tutélas governamental que se responsabiliza na elaboração dos critérios de avaliação e acreditação institucional legislativamente falando. Assim sendo, para avaliação institucional das IES é da responsabilidade do Ministério do Ensino Superior junto do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudo do Ensino Superior, abreviadamente INAARES.

Em relação às tarefas comuns das Instituições de Ensino Superior cinge-se na primeira concepção a transformação e associalização da sociedade de forma geral a compreender as leis de interagir com os fenómenos naturais e físicos que o mundo lhe rodeia, além de aferir a promoção académica-científica e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, assim como de competências académicas-científicas e profissional, vimos que, no âmbito didáctico-pedagógico, avaliação institucional designa também o estudo sistemático e lógico ordenado do funcionamento de uma Instituição de Ensino ou de um programa curricular educativo, com fim de emitir um juiz de valorização das práticas educativas. Desta forma, para alcançar melhor resultados do processo de avaliação institucional é necessariamente haver um conjunto de métodos acreditados, os quais possibilitam avaliar resultados, implementar melhoria, inovar paradigmas de avaliação e propor ou perspectivar estratégias que permitem melhoria do processo de ensino-aprendizagem na linhagem da inclusão da aprendizagem.

Depois de tudo dito, é oportuno realçar que, hoje avaliação institucional é visto como um factor de influência da inclusão da aprendizagem pelo facto da mesma ser ferramenta condicional da integração da sociedade imigrante digital no mundo digital e outrossim por nos permitir sobretudo a sociedade como protagonista da educação compreender também as compatibilidades do ensino-aprendizagem prestadas por IES no geral e de Angola em particular. Com isso, é interessante realçar que por meio das exigências das formas de ensinar e aprender que o mundo digital obriga, leva as Instituições de Ensino a inovação tecnológica para integração da inclusão da aprendizagem nas IES, a fim de responder as necessidades da sociedade 5.0. Porém, há outros factores que nos permite aprofundar o conceito das IES angolanas cingem-se nas políticas do ensino-aprendizagem que facilitam o desenvolvimento económico do país, das comunidades académicas e científicas por exemplo a integração do sector de empreendedorismo universitário visa-se na inclusão da aprendizagem tecnológica e curricular-profissional.

Depois de termos contextualizado a concepção e integração do paradigma misto da avaliação institucional, é oportuno afirmar que independentemente dos factores acima mencionados o paradigma misto é uma força que determina a inovação curricular de um programa educativo, inovação de conteúdos didácticos, inovação de metodologias, de programas analíticos, de infraestructuras institucional, bibliotecas e de políticas tecnológicas de integração da sociedade 5.0.

Parindo do pressuposto de que existem instrumentos metodológicos utilizados ao longo do processo de avaliação institucional que não se faz sentir de forma regular nas IES angolanas e por isso, as mesmas apresentam fragilidade quanto à sua acreditação e certificação a nível dos padrões do ensino-aprendizagem global. Independentemente dos factores internos e externos da avaliação institucional aplicados de uma forma frequente nas IES Angolanas, constata-se que o contexto actual da educação inclusiva que o mundo solicita nos obriga como protagonistas do processo de Ensino-aprendizagem, tais como: Governo como gestor supervisor do sistema educativo apostar na inovação tecnológica de forma mais rápida, a fim de acelerar e garantir a qualidade das práticas docentes, dos serviços académicos-administrativos, didácticos-pedagógicos e científicos por meio das Tecnologias de

Informação e Comunicação.

O paradigma misto tem factores de influência na inclusiva da aprendizagem como novo desafio de ensinar e aprender na diversidade que designa o modelo de integração social, integração da diversidade cultural e interdisciplinaridade curricular no contexto actual. Hoje, é sem dúvidas em Angola já é uma realidade falar da inclusão da aprendizagem nas Instituições de Ensino angolanas, quer seja de nível Geral, Médio e Superior. Realmente isso nos levará a reflectir mais rapido possível na associação do paradigma de invovação tecnológica em todas Instituições de Ensino. Certamente isso nos levará também a compreender que a integração de paradigma conectivista como exemplo será um dos factor de influência da inclusão da aprendizagem nas IES angolanas, que de um modo geral, vai alavancar as habilidades tecnológicas, a interactividade global, a diversidade cultural, a educação e associalização, integração curricular e a participação activa dos estudantes por meios de metodologias contemporâneos. Por isso, a nossa reflexão cinge-se num olhar activo nas normativas de avaliação das IES, que nos aparece há necessidades de reorganização na perspectiva de integrar novos paradigmas de avaliação, tais como: o paradigma conectivista e o paradigma de interdisciplinaridade. Estes são pilares que garantem os aprendizes desenvolverem habilidades cognitivas, autonomia científica partindo do ponto de vista de associação das teorias e as aulas práticas como desafio do ensino-aprendizagem contemporâneo.

Metodologias aplicadas a pesquisa

Hoje, mais do que nunca, um pouco por todo o lado do mundo académico-científico, o estudo sobre os paradigmas de avaliação institucional urge necessidades de proeminência por todas as Instituições de Ensino Superior que de uma forma geral e particular realizam debates com finalidades de implementar novas politicas influenciadoras para enfrentar os novos desafios da inclusão da aprendizagem tecnológica e inovação educativa no mundo digital. Para alcançar os objectivos das teorias epistemológicas fundamentadas na pesquisa, foi necessário interpretar o contexto da hipótese geral sobre a força das TICs no processo de ensino-aprendizagem, a fim de comprovar se o paradigma misto de avaliação

institucional influência de forma directa a inovação tecnológica das IES angolanas e de igual modo permite a inclusão da aprendizagem educativa.

Para o desenvolvimento da investigação optou-se na modalidade de pesquisa correlacional com abordagem de estudo comparativo descritivo, que nos permitiu interagir com as teorias epistemológica partindo da correlação de variáveis independente e dependente. Outrossim procurou auxiliar-nos a concepção e evolução histórica sobre o tema em estudo partindo por meio do uso do método racional que nos possibilitou sistematizar os conhecimentos de forma lógica e sistemática de acordo o método de observação empírica, integrado por métodos de análise e síntese que por sua vez nos serviu como técnica de orientação de resumir e interpretar diferentes teorias que sustentam a investigação. Finalmente, para obtenção de informação foi necessário o uso da técnica bibliográfica que nos permitiu obter informações por meio das fontes primárias e secundárias consultadas, partindo por meio da análise documental.

4. Considerações finais

Como título de conclusão da pesquisa sobre o tema em análise, o estudo realizado leva-nos a considerações finais que, quanto ao paradigma misto da avaliação institucional abordada, esta é um verdadeiro factor de influência da inovação tecnológica e de inclusão da aprendizagem educativa das IES angolanas, porque tem uma finalidade de paradigma conectivista ou tecnológica que influência de modo geral a inclusão educativa. Assume-se que, as teorias fundamentas permitem orientar de forma lógica e sistemática as balizas de inovação de infraestrutura, currículos académicos, programas analíticos de cursos técnicos-profissional, integração de conteúdos por meio da interdisciplinaridade, interactividade de metodologias activas com as Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem por meio das práticas docentes. Finalmente, partindo das concepções sobre as observações didácticas-pedagógicas, científicas-tecnológicas levou-nos constatar e compreender que há necessidades dos Orgãos de tutela como responsáveis e protagonista do processo de avaliação institucional e não só apostarem na implementação do paradigma misto que procura responder e identificar a creditação e certificação da

qualidade de ensino-aprendizagem tecnológica ministrada nas IES, porém, deste acelerar as mesmas apostarem no factor de inovação tecnológica e da inclusão da aprendizagem educativa do mundo contemporâneo.

Referência bibliográfica

- AA.VV. (2019). *Dicionário Integral de Língua Portuguesa*. 8ª ed. Brasil. São Paulo Editora.
- Binji, P. (2013). *Políticas e Reforma Educativa Angolana*. 3ª ed. Roma: Proxone Editora.
- Campoy, T. J. A. (2018). *Metodologia de la investigación Científica: Manual para elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. 2ª ed. Paraguai: MARBEN Editora.
- Costa, F. et al (2022). *Estudo sobre as formas de avaliação institucional*. 3ª ed. São Paulo: Rainz Editora.
- Fernando, B. J. (2014). *Projecto educativo das comunidades académicas*. Roma: Proxone Editora.
- Nunes, D. et al (2019). *Inovação e Integração Curricular nas IES*. 3ª ed. Brasil. São Paulo Editora.
- Pacheco, A. (2021). *Metodologias activas integradora das Tecnologias de Informação e Comunicação*. Portugal: Texto Editora.
- Salerno, A. (2022). *Políticas de Inovação Tecnológica Institucional e Formas Integral do Homem*. Lisboa: Porto Editora.
- Torres, J. A. (2019). *Métodologias de Integração e Inclusão da aprendizagem*. Paraguai: MARBEN Editora.
- Zassala, C. (2021). *Métodos e critérios de avaliação institucional*. Angola: Mayamba Editora.

Avaliação Da Aprendizagem Na Educação Infantil: Uma Prática Reflexiva E Contínua Da Trajetóri Da Criança

Simônica Maria Rocha da Silva
Luís Ortiz Jiménez

Resumo

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no curso de *Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación de la Universidad Autónoma de Asunción* e tem como objetivo realizar uma abordagem teórica sobre o a avaliação da aprendizagem na educação infantil, considerando que esta se trata de um processo de reflexão contínua, pautada nos registros e na observação realizadas durante a trajetória percorrida pela criança na instituição de educação infantil. O desenvolvimento do estudo se deu através da utilização de bases teóricas, fundamentadas nas concepções de estudiosos da área e na Legislação da Educação Nacional que versa sobre a avaliação na primeira etapa da educação básica. Os resultados do estudo revelaram que a avaliação na educação infantil não é condição para promover a criança para o ensino fundamental. A ela, pois, compete proporcionar a reflexão constante e a composição de uma documentação pedagógica consistente, utilizada como como ferramenta para além do registro desvinculado do sentido real. Sistematizando todo percurso da criança nesse momento do seu desenvolvimento para subsidiar a continuidade de suas aprendizagens, não caracterizando, contudo, um instrumento de classificação para a etapa posterior.

Palavras-chave: Avaliação. Educação infantil. Documentação Pedagógica.

1. Introdução

A função da avaliação na educação infantil está além, muito mais do que em outros momentos da escolarização, de atribuir notas ou promover a criança para a etapa seguinte. A avaliação da aprendizagem na educação infantil é, especialmente, um processo de reflexão da prática docente, podendo apontar infinitas possibilidades de realinhamento das atividades ofertadas às crianças, indicar lacunas na formação inicial ou continuada, bem como, evidenciar a necessidade de discutir as concepções que estão intrínsecas nos fazeres de cada docente. Considera-se importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, desde 2010, orientam que as instituições de educação infantil procedam a supervisão do trabalho pedagógico e da avaliação sem objetivo de promover, classificar ou selecionar. Assim, é preciso refletir a avaliação

Sob esse aspecto, fica evidente que a educação infantil não tem caráter preparatório para o ensino fundamental, visto que o processo de articulação entre as duas etapas da Educação Básica deve ocorrer considerando as especificidades das crianças.

Vale ressaltar, porém, que o atendimento às crianças de 0 a 5 anos passa, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a ser dever do Estado. Além disso, a LDB, Lei 9394/1996, em seu Artigo 29, menciona a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Com Emenda Constitucional nº 59/2009, a educação infantil passa a ser obrigatória; isto é, não é apenas dever do Estado ofertar educação infantil à população de 0 a 5 anos, mas passa a ser imperativa a matrícula das crianças com idade a partir de 4 anos. Com a seguridade da educação infantil na Legislação, surge a necessidade de reorganização dos currículos, e, paralelamente da avaliação da aprendizagem, visto que a educação infantil deixa de ser compreendida Brasil, (2017, p.35) [...] como uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal a partir da década 1980 com a CF de 88, a educação infantil passa a ser incluída na Educação Básica, porém com características próprias e sem finalidade de promoção, classificação ou aprovação para a etapa seguinte.

A avaliação da aprendizagem é um assunto que suscita muitas discussões, estudos e pesquisas em todas as modalidades de ensino. A mesma já teve caráter punitivo, classificatório e, atualmente, considerada como instrumento de reflexão que se transporta do agente aprendente para ação de quem ensina, de maneira dialógica, a concepção de avaliação passa a ter a conotação de reflexão dos processos, dos métodos, e recursos como parte integrante da aprendizagem; assim, a avaliação não tem fim em si mesma. A respeito da visão sobre o ato de avaliar, percebe-se, segundo Araújo et al, (2017, p.415):

[...] avaliação educacional, ao longo dos tempos históricos, agregou propósitos e características ligadas ao controle, à classificação, à competição, à premiação e à punição. Desde as primeiras provas escritas no período jesuítico até os testes padronizados da sociedade contemporânea, encontramos a valorização da atribuição de prêmios para os alunos e para as escolas que conseguem se destacar nas habilidades de leitura e escrita.

Nesse contexto, as discussões sobre avaliação têm ganhado espaço no âmbito da educação infantil, tendo em vista, a complexidade que envolve o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 5, alargando as análises sobre o como, o para quê e o porquê avaliar na educação infantil, considerando as singularidades desta etapa da Educação Básica. Furtado e Paiva (207, p.40), afirmam que é necessário entender a [...] avaliação como uma ferramenta que deve proporcionar reflexão e tomada de posicionamentos por parte do professor, requer uma concepção de avaliação como processo e não em razão de um resultado final. Sob esta ótica, percebe-se que a avaliação, nesta etapa, torna-se um processo fixado na reflexão contínua do professor sobre a ação pedagógica, envolvendo a criança ativamente na construção do conhecimento.

Quando falamos sobre avaliação na educação infantil, não há uma relação unilateral, sendo, pois, a criança um ser curioso, questionador e que está, constantemente, observando o mundo à sua volta. Assim, em um processo de interação, observação, adulto e criança constroem uma trajetória marcada pelos avanços e desafios constatados em uma relação horizontal, cooperativa em uma relação de troca, vivenciando e experimentando diversas possibilidades de descobrir e sentir espaços, sentimentos, emoções que vão se delineando neste contexto cheio de significados.

Cabe salientar que, nessa perspectiva de avaliação como instrumento de reflexão para a melhoria do ensino ofertado nas instituições de educação infantil, esse conceito se torna bem mais amplo, dada a necessidade de tratar a avaliação como possibilidade de troca entre escola e família. No entanto, evidencia-se também a oportunidade de refletir concepções que perpassam o fazer pedagógico, não como ação isolada do professor, mas no contexto do Projeto Político Pedagógico, as compreensões sobre criança, infâncias, aprendizagem, bem como as condições de trabalho em que estão sendo desenvolvidas as atividades. Avaliar contempla a percepção do papel de cada agente na instituição numa visão formativa, contínua e de cooperação.

Partindo do pressuposto do projeto educativo como instrumento coletivo, de construção da autonomia dos centros de educação infantil e instituições equivalentes, torna-se claro o que diz, MEC, (2015, p.33) a avaliação não pode se basear em juízos subjetivos. Ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas.

Sob esse critério, é indispensável avaliar o que diz paro, (2015, p.20) sobre a atuação do gestor:

A valorização exacerbada do papel do diretor escolar é empregada às vezes como mero alibi para as causas do mau ensino, por parte de autoridades governamentais e indivíduos interessados em minimizar a carência de recursos e os baixos salários dos profissionais da educação. Tais pessoas atribuem ao diretor a responsabilidade quase total pelos destinos da escola.

A avaliação no âmbito institucional possibilita a visão da instituição de maneira ampla, no entanto, convém atentar para a delimitação do campo de atuação dentro da gestão educacional, reconhecendo o que é de competência do gestor escolar e o que compete à gestão macro na dimensão da gestão do ensino público. Ainda sobre isso, Paro, (2015, p.20) aponta que:

[...] não deixa de ser procedente a importância dada ao diretor pela população de modo geral, porque é ele que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola – onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes

para a cidadania.

A perspectiva da avaliação na educação infantil sob uma visão sistêmica, conforme o documento intitulado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, MEC (2009, p.15):

Objetiva traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho.

Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a instituição de educação infantil pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo.

Essa publicação trouxe a possibilidade de promover a autoavaliação nos centros de educação infantil, creches e unidades equivalentes com a participação da comunidade, estimulando que gestores e professores se articulassem junto à comunidade para avaliar como os processos educativos estavam acontecendo dentro da escola.

Luckesi, (2019, p.4), defende que a avaliação enquanto [...] prática educativa, tem, [...], a possibilidade de nos revelar a qualidade dos resultados de nossa ação. Com base neles, podemos decidir por investir mais e mais; ou se decidimos nada mais fazer [...]. o autor continua afirmando que o ideal para um gestor seria decidir investir mais, e mais, até obter os resultados desejados. Portanto, o ato de avaliar não tem fim em si mesmo, bem como não pode ser uma sentença para o professor. A avaliação, no sentido pleno, serve para detectar o que foi alcançado, refletir sobre o que não foi atingido, analisar as possíveis circunstâncias que dificultaram o êxito e, a partir desse ponto, traçar novos caminhos ou repensar estratégias. Assim sendo, a avaliação se torna um novo ponto de partida para novas conquistas no projeto educativo.

Com a BNCC, questão da avaliação na educação infantil amplia as discussões, considerando que, nesta etapa, a ideia preconizada na maior parte do texto dedicado à educação infantil trata da observação e dos registros que devem ser realizados. A essência da avaliação nesta etapa é de continuidade, rompendo totalmente com a ideia de promover, selecionar ou classificar.

Torna-se, relevante destacar a atenção dada a transição da educação infantil para o ensino fundamental. É necessário que os registros elaborados durante a primeira etapa subsidiem os professores que irão receber a criança para que conhecendo sua trajetória, a transição ocorra de modo equilibrado. Assim, é importante que o gestor escolar esteja atento ao monitoramento dos processos com vistas à aplicabilidade do que determina a legislação educacional quanto à avaliação na educação infantil e promova diálogo entre a família, bem como com a escola que vai receber a criança. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular, MEC, (2017, p.53), evidencia que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

A postura adotada pela gestão escolar no sentido de apoiar às famílias, acompanhar e dar suporte aos professores das crianças que passarão pela transição e dialogar com as escolas que irão dar prosseguimento ao trabalho, certamente, fará grande diferença neste processo. Haja vista o que diz a BNCC, MEC (2017, p.53):

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

Em sistemas educacionais coesos, com perspectivas de gestão articuladas e colaborativas, esse trâmite acontece com maior naturalidade, considerando o alinhamento das práticas existentes entre as duas etapas de ensino e a cooperação existente entre as unidades de

ensino.

2. Metodologia

A pesquisa intitulada O papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Infantil. foi aprovada pelo Comitê de Ética e pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil sob o nº 29216720.9.0000.5013, através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), cumprindo todas as exigências e encargos creditam o processo de coleta e obtenção dos dados, bem como a integridade dos resultados obtidos neste decurso.

Para percorrer sistematicamente as etapas que demandam o referido estudo, bem como a busca pela compreensão sobre os tipos de avaliação e como ocorre esse processo nas instituições de educação infantil, buscou-se na pesquisa bibliográfica fontes como livros e artigos científicos através dos quais foram levantadas concepções de diferentes autores sobre a avaliação.

3. Referencial teórico

A referida pesquisa possibilita ampliar a reflexão Concebendo o princípio da avaliação como prática reflexiva e contínua, fazendo uso de diferentes registros que oportunizam o acompanhamento das aprendizagens, tanto pelo professor de educação infantil quanto pelos adultos responsáveis pelas crianças e, o mais importante, pelas próprias crianças que devem atuar como agentes desse processo, contribuindo, inclusive na elaboração dos registros junto ao adulto que o fará sistematicamente, objetiva-se garantir o que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, MEC (2010, p. 29):

- ☐ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- ☐ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

- ☐ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança [...];
- ☐ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ☐ A não retenção das crianças na Educação Infantil.

A avaliação, na perspectiva das DCNEI, é um instrumento de verificação das práticas pedagógicas para garantir que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, através de registros sistemáticos que oportunizem às famílias acompanhar o desenvolvimento das crianças e o trabalho realizado pela instituição. No entanto, os registros são, potencialmente, ferramentas de reflexão à disposição do docente, sem finalidades de promover a criança ou classificá-la, mas para oportunizar que haja um acompanhamento efetivo dos avanços no desenvolvimento de cada uma, ofertando subsídios para o planejamento das atividades pedagógicas que contemplem as especificidades de cada grupo etário, respeitando a individualidade de cada criança.

Alguns apontamentos podem ser feitos em relação à avaliação na redação do Capítulo 3 da BNCC (2017, p. de 35 a 55), que trata da etapa da Educação Infantil, dentre estes, o que se refere ao ato de avaliar como o conjunto de práticas voltadas para as observação e registros referentes à aproximação de cada criança dos objetivos de aprendizagem. No texto, fica evidente que essa prática deve ser compartilhada, isto é, as crianças são participantes ativos no momento de registrar os avanços na sua trajetória de aprendizagens. Sobre essa compreensão, Rizek (2018, p. 1) afirma que:

A Base de Educação Infantil tem a maior parte do texto dedicada ao que é essencial para cada corte etário. De maneira sucinta, o texto dá indícios sobre essas questões. Nela, aparecem questões fundamentais. Por exemplo, ela diz que cada professor precisa observar, registrar e fazer um acompanhamento muito de perto das aprendizagens, das aproximações das crianças e como elas vivem todas as propostas a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor de educação infantil precisa oportunizar através de diferentes

espaços, visto que, segundo a BNCC, (2017, p. 44) “[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências[...]”. Assim, o professor precisa contemplar no planejamento uma boa organização, percebendo-se como alguém que apoia, interage e incentiva a criança a percorrer seu próprio caminho, construindo juntos situações significativas e desafiadoras no processo de aprendizagem.

No entanto, em alguns momentos, as questões levantadas pela BNCC sobre a implementação de um currículo no qual a criança e o adulto construam juntos, permitindo que a criança seja colocada como protagonista, encontra resistência por parte de professores que entendem a educação infantil como momento antecedente ao ensino fundamental, priorizando a escolarização. A esse respeito, Haddad (2020, p. 11) observa que:

Vemos então duas lógicas se anunciarem, a lógica da vida e lógica da escolarização. Uma lógica que possibilita que a criança seja protagonista sem deixar de ser assistida e apoiada pelos adultos, que as crianças possam transitar pelos diversos ambientes, mesmos os bebês, que os adultos se sentem à mesa e comam com as crianças e cujas atividades fazem parte da rotina, de toda uma dinâmica de uma rotina doméstica. [...]

Por fim, avaliar a aprendizagem na educação infantil é expandir o conceito de criança, infâncias, é reconhecer as diversidades nos modos de perceber o mundo e expressar sentimentos. É imprescindível, portanto, reconhecer a relação existente entre o ato avaliativo, enquanto reflexão da prática e o ato de planejar enquanto oportunidade de ajustar caminhos, partindo da reflexão suscitada na observação durante os momentos avaliativos. Desse modo, avaliar não é uma atividade fim, mas uma atividade meio que encaminha o professor para um planejamento mais eficiente e em consonância com as necessidades e interesses apresentados pelas crianças.

Portanto, segundo Fonseca (2012, p. 25), é “urgente, transformar práticas tradicionais em propostas mais interessantes e inteligentes que permitam à criança a construção de seu conhecimento de uma forma mais participativa e enriquecedora.” Esse olhar sensível e crítico do professor ao planejar, ao organizar um espaço para as atividades deve estar

sempre atento, focado em apoiar, caminhar junto, despertar a curiosidade, ofertar possibilidades para quem faz da aprendizagem algo prazeroso, constante, pois, para a criança aprender é descobrir modos de fazer e refazer, é imaginar, questionar. Desse modo, a criança vai construindo seus trajetos, enriquecendo seu repertório. Para tal, essa interação entre a criança e o adulto deve ser pautada na troca e na observação contínua na qual a criança participa ativamente.

Ainda tratando do que se refere ao ato avaliativo na educação infantil, faz-se indispensável discorrer sobre a relação entre prática docente e avaliação da aprendizagem na educação infantil como uma atividade complexa que requer do professor conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil e à avaliação enquanto processo de reflexão contínua. Além disso, torna-se oportuna a apropriação dos documentos que norteiam a avaliação nesta etapa da Educação Básica. Nesse sentido, compete ao docente acompanhar a trajetória de cada criança, registrando com apontamentos relevantes que possam contribuir para a compreensão do percurso da vida escolar e, posteriormente, para os professores do Ensino Fundamental que, apropriando-se dessas informações, devem utilizá-las como indicadores importantes na inserção da criança nessa etapa da vida escolar. Nessa acepção, a BNCC, MEC (2017, p. 53) diz que:

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências.

Compreende-se, portanto, que o momento de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental não pode ser uma ruptura da trajetória construída na primeira etapa da educação básica. Entretanto, é necessário que os objetivos e os direitos de aprendizagem sejam considerados como elemento sinalizador dos objetivos a serem explorados e prescritos nessa nova etapa de ensino, constituindo-se enquanto

continuidade de um processo que já está iniciado e que não pode ser ignorado, desconsiderado para iniciar um novo processo. As experiências e vivências da educação infantil são parte da história de vida e descoberta das crianças e irão acompanhá-las por toda a vida. Assim, a educação infantil não pode ser um pré-requisito para o ensino fundamental, mas constuiu-se em si mesma uma fase da vida das crianças.

Em se tratando de avaliação na educação infantil, evidencia-se a necessidade de compreensão acerca do que e como avaliar nesta etapa de ensino, visto que a prática pedagógica carente resulta em um ato de avaliar com fim em si mesmo. Segundo Micarello (2010, p. 1):

Na educação infantil, a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a. A avaliação tem também a importante função de contribuir para que os laços dos professores e da escola com as famílias sejam estreitados e para que todos aqueles que trabalham com as crianças, em diferentes momentos de suas trajetórias nas instituições, troquem informações, visando ao bem-estar, conforto e segurança dos pequenos.

Nessa perspectiva, faz-se importante ressaltar a necessidade de compreensão dos professores de Educação Infantil sobre a avaliação e quais princípios estão implícitos nessa ação que, além de complexa, é de suma importância para sistematizar informações sobre a trajetória, avanços e possibilidades de aprendizagem de cada criança.

Enquanto, um ato de continuidade, a avaliação não pode ser ação fim, mas ação promotora de reflexão da prática e obtenção de informações relevantes para direcionar o planejamento. Nesse sentido, as concepções do professor sobre a avaliação são determinantes para a implementação de atividades que contemplem às especificidades das crianças. De acordo com Hoffmann (2012, p. 82).

[...] Uma ação avaliativa mediadora só poderá acontecer a partir do entendimento pelo professor dos componentes que se articulam para compor esse cenário educativo. A sua tomada de decisão sobre objetivos, a serem perseguidos e sobre atividades e projetos a

propor a um determinado grupo de crianças dá-se a partir do seu “olhar avaliativo”. Assim, é importante o olhar acolhedor, amoroso para conceber a avaliação como processo, no qual o mais importante não é a ascensão; particularmente, na educação infantil que não é momento de promover ou classificar para séries posteriores. O mais importante, no entanto, é o percurso que a criança faz para caminhar em direção ao que a BNCC autodenomina de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos cinco campos de experiências. Além disso, o referido documento, MEC (2017) traz as sínteses das aprendizagens para contribuir com as escolas na elaboração de seus currículos, considerando que as escolas têm autonomia para efetivar essa elaboração de maneira coletiva, podendo fazê-lo de maneira contextualizada, alinhando às vivências com espaços do entorno, com a cultura local e global. Enquanto mais rico o currículo dos CMEIs e instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos forem, maiores possibilidades as crianças e adultos terão para engrandecer suas trajetórias

4. Resultados e discussão

Conforme os referenciais consultados, observa-se que, para alcançar os objetivos de aprendizagens e os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se sejam assegurados, as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, antecipando e corroborando com o que trata a BNCC, 2017, p.37) sobre a importância de reunir informações sobre o desenvolvimento das crianças, considerando os eixos estruturantes das práticas delineados no referido documento.

Assim, a BNCC aponta caminhos, possibilidades, apontando encaminhamentos para que as Redes de Ensino criem sua sistemática de avaliação, tornando a prática pedagógica uma ação potencialmente reflexiva.

Ainda sobre a necessidade de acompanhamento das aprendizagens das crianças, Oliveira, (2016, P. 25), diz que a função da avaliação é prover informações úteis para se tomar

decisões – sobre uma criança ou sobre a ação ou impacto de um educador, um projeto, uma instituição, uma política pública. Nesse caso, fornecer subsídios para que haja equilíbrio na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, considerando as vivências e o itinerário de cada criança.

No entanto, é imprescindível conhecer os aportes e finalidades da documentação pedagógica na educação infantil. Os registros são instrumentos de resgate de memórias de experiências vivenciadas em diferentes momentos, espaços, grupos e situações, podendo ser retomados ou consultados a qualquer tempo dependendo da necessidade. É importante fixar que, os registros elaborados de maneira significativa com elementos consistentes compõem o itinerário vivenciado ao longo da passagem da criança pela instituição de educação infantil. Por esse motivo, não podem ser simples registros, segundo Pinazza e Fochi, (2018, p.23), uma documentação pedagógica depende de uma alta qualidade de registros de observação, assim como da competência na coleta, na produção e na organização dos dados, reunindo elementos que contribuam de maneira consistente para a compreensão do percurso que a criança fez até aquele momento da transição. Com isso, evita-se a descontinuação de um caminho que não pode ser interrompido com a saída da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a documentação pedagógica segue basicamente três etapas: observação, registro, análise reflexiva dos dados que subsidiarão o planejamento de ações prospectadas nas informações coletadas. Para Pinazza e Fochi, (2018, p.19), a documentação como um ciclo de investigação, composto de diferentes etapas desde a formulação de perguntas, passando pela observação, registro e produção de dados, pela organização dos dados observados e registrados, até chegar na análise e interpretação dos registros produzidos

Essa organização sistemática da documentação pedagógica não exclui a participação da criança, visto que, como sujeito ativo no processo, a mesma observa, registra através de diversas fontes: escritas, desenhos, fotografias; haja vista que nessa interação todos aprendem, inclusive o docente que, ao sistematizar situações do cotidiano através da escrita, exercita sua proficiência enquanto pesquisador, escritor, leitor, ampliando sua

compreensão sobre os fazeres na educação infantil, as infâncias, ao tempo em que reflete sobre sua própria prática.

A discussão sobre documentação, na Itália, segundo Pinazza e Fochi, (2018, p.14), [...] tem sido exaustivamente refletido tanto no âmbito da pesquisa acadêmica quanto no âmbito das práticas educativas.

Com a compreensão sobre a documentação pedagógica como uma ferramenta além do registro desvinculado do sentido real que a mesma comporta, certamente, o adulto poderá aproveitar cada momento para compor a trajetória da criança, sem conceituar essa prática como tempo perdido ou questionando para quê ou o porquê de tantos registros. Pois, ao compreender que o registro não é um instrumento isolado, burocrático, individual e limitado, entendendo que este cumpre um importante papel na garantia dos direitos de aprendizagem, percebe-se como um agente de transformação social que contribui efetivamente para a formação integral das crianças. Concebendo a avaliação como algo intrínseco a sua prática docente, vislumbrando, nesse aspecto, possibilidades de construir novos conceitos, viver novas experiências e, conseqüentemente, cooperar para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira, especialmente na educação infantil.

5. Considerações finais

Diante do objetivo desse trabalho de suscitar reflexões sobre a abordagem teórica sobre avaliação da aprendizagem e a documentação pedagógica na educação infantil, vislumbra-se a importância dos registros na composição da trajetória das crianças de 0 a 5 anos, evidenciando a necessidade de entender o conceito de avaliação da aprendizagem na educação infantil enquanto um processo de reflexão da prática docente, sua relação com o planejamento nessa etapa da educação básica. Além disso, ressalta-se a prática docente e sua relação com a avaliação da aprendizagem na educação infantil, na garantia de registrar a trajetória da criança, suas conquistas, avanços e possibilidades de aprendizagem, durante sua passagem pela instituição educacional.

É importante mencionar o relevante papel dos instrumentos de avaliação na educação

infantil, enquanto estratégias e possibilidades para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, visto que este traz subsídios para que o professor possa propor, em seu planejamento, situações de aprendizagem significativas para as crianças.

O estudo revela, também, a relevância do monitoramento dos resultados e avaliação institucional, sob a perspectiva de avaliar as possibilidades ofertadas para que as crianças se desenvolvam integralmente nos espaços que lhes são possibilitados.

Referências bibliográficas

Alvarenga, E.M. de. (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Versão em português: Cesar Amarilha. 2ª ed. Assunção, Paraguai.

Begnami, M. L. V. (2013). *Formação Continuada: o HTPC como espaço para a autonomia formativa*. Americana: UNISAL. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Maria-Luiza-Vechetin-Begnami.

Brasil, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88)*. Coordenação Maurício Antônio Ribeiro Lopes. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais.

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069/90. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html.

Brasil. (1996). Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n° 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil, (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB.

Brasil, (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09. Brasília.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2012) *Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas*: Manual de

Orientação Pedagógica: módulo 4. Brasília: MEC/SEB.

- Brasil, (2015). *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil MEC/SEB/COEDI.
- Brasil, (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- Cury, C.R.J. (2007). *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE – v.23, n.3, set./dez.
- Faria, V. L. B, Salles, F. (2012). Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática.
- Fonseca, E. (2012). *Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil*. Coleção InterAções, São Paulo: Blucher.
- Furtado, A.P.A.; Paiva, A.C. dos S. de S. (2017). *O desafio de avaliar na educação infantil: reflexões sobre a prática*. Congresso Internacional em Avaliação Educacional Fortaleza.
- Goldschmied, E, Jackson, S. (2006) *Educação de 0 a 3anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Haddad, L. (2020). *Compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil: olhares sobre o ambiente de um centro infantil de idades integradas na Dinamarca*. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.11>.
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.
- Kauark, F, Manhães, F. C, y Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: Um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Kramer, S. (2010). *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F.; Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e e*

- organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Lück, H. (2014). *Liderança em gestão escolar*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2017). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2017). *Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes.
- Luckesi. C. (2019). *Importância do gestor no ato pedagógico*. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/2019/?m=0>.
- Martin, F. *Possíveis fatores preditores de sucesso escolar: percepções dos técnicos das Secretarias de Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- Micarello, H. (2010). *Avaliação e transições na educação infantil*. Disponível em: <https://abre.ai/dr8i>.
- Ostetto, L. E. (Org.). (2017) *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Pinazza, M.A.; Fochi, P.S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago.
- Pinheiro, G.C.G.; Romanowski, J.P. (2010). Curso de pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores*. Form. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. Disponível em: <https://abre.ai/dr8A>
- Piva, L.F. (2012). *Experiência de conselhos de classe participativos na educação infantil*. XIII Seminário Internacional de Educação - Escola: Espaço de sociabilidade e cultura da paz.
- Pinheiro, P.(org.). (2018). *Conhecer para transformar: abordagens transversais em educação. O papel do gestor na garantia do direito de aprender na educação infantil*.
- Prefeitura Municipal de Teotônio Vilela (2020). Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil de Teotônio Vilela –*

Alagoas.

Prefeitura Municipal de Teotônio Vilela (2020). Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Interno dos Conselhos escolares dos Centros Municipais de Educação Infantil* de Teotônio Vilela – Alagoas.

Presidência da República. Casa Civil (2014). Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2020). *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm.

Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2020). *Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm.

Rizek. K. (s.d). *A avaliação na educação infantil não é de aprovação*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/53/a-avaliacao-na-educacao-infantil-nao-e-de-aprovacao>.

Secretaria Municipal de Educação. (2020). Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo Secretaria de Educação (SMED): *Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil / Documento Orientador / Caderno 2 / Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo*. RS.

Metodologias Ativas E O Ensino Da Língua Portuguesa: Algumas Práticas Em Sala De Aula

Raimunda Moraes Firmo Almeida

Resumo:

Este estudo tem como objetivo apresentar práticas do uso das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa no Colégio Paulo Américo de Oliveira em Ilhéus, Bahia. Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicados aos alunos do terceiro ano do ensino médio. Os resultados apontaram que os alunos aprovaram o uso das metodologias ativas e passaram a participar efetivamente das aulas realizando as atividades propostas e melhorando sua aprendizagem. Concluiu-se que as metodologias ativas favoreceu o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

Palavras-Chave: Metodologia; Aprendizagem; Língua Portuguesa.

Abstract:

This study aims to present practices of using active methodologies in the teaching of the Portuguese language at Colégio Paulo Américo de Oliveira in Ilhéus, Bahia. This is an exploratory, descriptive research with a qualitative approach. Data were collected through a questionnaire applied to third-year high school students. The results showed that the students approved the use of active methodologies and started to participate effectively in the classes, carrying out the proposed activities and improving their learning. It was concluded that active methodologies favored students' critical thinking and autonomy.

Keywords: Methodology; Learning; Portuguese language.

1. Introdução

O ensino da língua brasileira foi marcada por avanços e retrocessos vindo a ganhar espaço. Com a independência do Brasil, uma vez que o ensino da “língua nacional” constituía peça essencial para a afirmação política e cultural da nação. O português e sua literatura passou a fazer parte do currículo oficial do ensino secundário.

Com a reforma da educação implementado por Couto Ferraz no ano de 1854 houve uma expansão do ensino com a inclusão do vernáculo e a gradual substituição dos textos estrangeiros por textos nacionais e a ortografia passou a ser ensinada. As discussões e falta de consenso acerca do que ensinar e como ensinar português levou o governo brasileiro a instituir a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

Deste modo, no ano de 1959 por meio de uma portaria passou a vigorar a NGB sendo mantida até os dias atuais. Desde então nas reformas de ensino e nas Leis de diretrizes e bases que seguiram foi discutido que viés o ensino da língua portuguesa deve ter. Há quem defenda o uso da gramática e das normas cultas e há os que coloca como um instrumento de comunicação.

Neste embate, Pimentel (2021, p.1) explica que “no século XXI, a concepção de língua com diversos usos e como instrumento de enunciação, discurso e intercomunicação começou a ganhar corpo. Nessa visão, o papel desempenhado pelo aluno passou a ser pensado de maneira diferente: como agente ativo, autônomo e construtor de suas próprias habilidades e conhecimentos, de forma que os processos de leitura e de escrita passaram a ser vistos como o resultado da interação entre autor, texto e leitor”.

Nesta visão, as metodologias ativas surgem com facilitadora do processo de ensino da língua portuguesa. E o objetivo deste estudo é apresentar práticas do uso das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa no Colégio Paulo Américo de Oliveira em Ilhéus, Bahia. Pretende-se com este estudo mostrar que pequenos feitos podem trazer grandes resultados e diversas possibilidades de ensino e aprendizagem para os alunos e assim contribuir com os docentes em suas práticas.

2. Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo é exploratória, descritiva com abordagem qualitativa. Segundo Campoy (2016, p, 251), na “pesquisa descriptiva: el investigador tiene por finalidad describir situaciones y eventos”.

De acordo com Gil (2014): As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (p. 28)

Para Sampieri (2014, p.71), o enfoque “cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”.

Este estudo resulta do registro de vários projetos realizados no decorrer da pesquisa de doutorado e faz parte do capítulo da tese. Trata-se da exposição das atividades dos alunos do terceiro ano da escola já mencionada vivenciando o ensino por meio das metodologias ativas.

2. Desenvolvimento

2.1. O ensino da língua portuguesa no Brasil contemporâneo

De acordo com Chauí (2013), lá por volta da metade dos anos 1990, o Brasil assumiu uma postura econômica neoliberal, influenciando de sobremaneira o ensino da língua portuguesa. Neste contexto, os ditames oficiais propunham um ensino da língua portuguesa voltados para o individualismo priorizando as competências e habilidades requeridas para o mercado de trabalho.

Destarte, foram realizadas mudanças curriculares, atualização de conteúdos afim de produzir materiais didáticos adequados, determinação de competências e de conhecimentos a serem cobrados em avaliações externa de larga escala nos sistemas privado e públicos nas redes de ensino nas esferas municipal, estadual e municipal. Essas ações trouxeram à tona as desigualdades entre os sistemas público e privado e deixou em evidência o despreparo dos professores para executar essas mudanças no seu campo de ensino ou utilizando essas ideias e criando produtos (Afonso, 1999).

Ainda com os anseios de implantar uma base nacional comum sólida, foi criado por meio

da Lei nº 13.005/14 o Plano Nacional da Educação (PNE) que postula o seguinte texto: “O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Sem dúvida, a iniciativa preocupada com a criação de Um Sistema Nacional de Educação (SNE) é pertinente quando pensada em regularizações necessárias à Educação, principalmente no trato com os recursos para manutenção da Educação Nacional.

Ainda que estejam especificados os objetivos e as metas para um ensino de melhor qualidade, na prática, as edições das avaliações externa tem apresentado indicadores preocupantes, mostrando que a caminhada para um ensino de qualidade é árdua e longa. Outrossim, o texto da BNCC apresenta uma visão ampla do ensino da língua portuguesa, alargando as possibilidades de aprendizagens.

Ao analisar as bases atuais da educação e os instrumentos que a direcionam, Azevedo e Damaceno (2017) nos diz que: Nesse novo cenário no qual se localizam as redes de educação pelo país afora, a avaliação, o índice da qualidade da escola, e o resultado do ranking do desenvolvimento tornam-se protagonistas. Os docentes, gestores e pesquisadores são incitados a mudar as concepções acerca do ensino e da gestão das aprendizagens para atender a essas demandas. (p.89)

Entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento norteador da BNCC, todavia, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino.

2.2. Metodologia ativa

Ao referir-se as Metodologias Ativas, Bastos (2006, p.10) as conceituam como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.

Segundo Mitre et al. (2018), as metodologias ativas adotam a tática da problematização com o intuito de despertar no aluno o interesse pelo ensino. Os autores defendem que a

partir do problema o aluno analisa, reflete, faz conjectura e contextualiza as descobertas dando novo significado. Por meio da problematização o aluno busca informações, soluciona dificuldades e produz novos conhecimentos ampliando seu desenvolvimento. Aprender por meio da problematização é conceder ao aluno autonomia para participar e definir no próprio processo de formação.

O foco do ensino a partir de situações problema encontra respaldo em Dewey apud Gadotti (2001, p.142), que estabeleceu o ideal pedagógico do aprender fazendo utilizado na Escola Nova que estimulava a aprendizagem por meio da ação. Dewey defendia a proatividade dos indivíduos, da ação colaborativa entre eles com a possibilidade de desenvolver suas capacidades e de convívio social a ser progressivamente melhorada.

As propostas didático-pedagógicas da atualidade possuem um viés de interdisciplinaridade. Os conteúdos são complementares e necessário para a compreensão do outro. Dessa forma, a metodologia de ensino por projetos na área de ensino da língua portuguesa busca aproximar a relação da sala de aula com a vida social do aluno. É a possibilidade de ser, fazer e conviver. Desenvolver uma metodologia de ensino por projetos possibilita a troca de experiências entre os alunos e perceber o potencial individual do aluno em aprender os conceitos dados e os resultados descobertos. Por meio da distribuição de tarefas pertinentes ao projeto é possível observar o desenvolvimento de atitudes responsáveis, interesses e autonomia na resolução de problemas, capacidade de tomada de decisão, iniciativa de pesquisa e de leitura.

A metodologia de ensino por projeto permite o envolvimento dos alunos na elaboração e busca do conhecimento. De forma lúdica os estudantes vão fazendo as descobertas sem a pressão do professor em entregar a resposta exata. A exatidão acontece com a busca nas tentativas de erros e acertos, na observação e no trabalho do grupo após a comparação, análise e síntese dos dados encontrados.

3. Resultados

A riqueza do ensino por projetos está no trabalho colaborativo dos estudantes e do professor e na utilização de outros meios necessários para a execução do projeto tais como: consultas bibliográficas em biblioteca ou em computadores, estudo de campo, visitas a

feiras, parques, museus, laboratórios, entrevistas, aplicação de questionários e outras formas de levantar informações necessárias ao desenvolvimento do projeto.

Nesse contexto, o papel do professor é canalizar todos esses eventos para o ensino da língua portuguesa. Trabalhando com diversos conteúdos, lhe cabe selecionar, organizar e problematizar os saberes de modo que leve o aluno a uma reflexão crítica.

Ao analisar o papel do professor na contemporaneidade, Libâneo (2004) assegura que:

A tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender”, se é incapaz de organizar suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.(p.36)

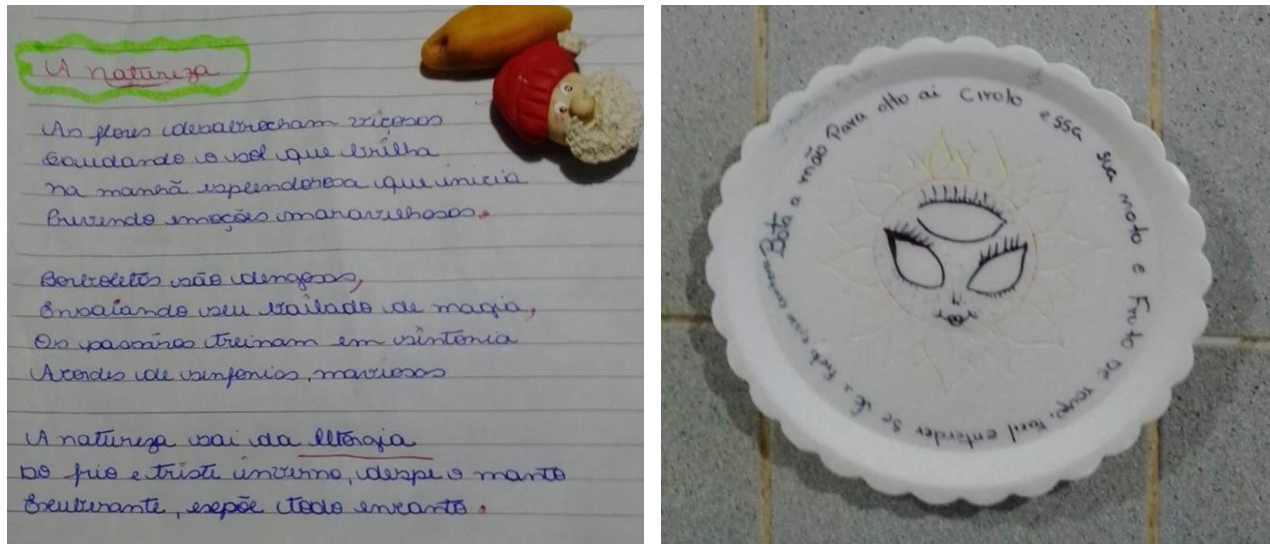
Hernández e Ventura (1998), apontam que para iniciar um projeto parte-se de um tema ou problema que seja grande interesse dos alunos e em seguida acontece o processo de pesquisa. Nesta etapa, o professor deve alinhar a escolha do tema com os objetivos formais da sala de aula visto que os projetos devem atender a premissa inicial de facilitar a aprendizagem de forma lúdica, sendo assim, são instrumentos de mediação entre os interesses dos alunos e as atividades de ensino do professor. Tem-se assim que, a metodologia de ensino por projetos no campo do ensino da Língua Portuguesa fortalece a busca constante do aprender, do fazer e do saber.

1.Projetos desenvolvidos com as turmas do terceiro ano do ensino médio do Colégio Paulo Américo de Oliveira em Ilhéus – BA.

1.1.Projeto saboreando poesia

Figura 1

Produção textual com o objetivo de desenvolver a escrita

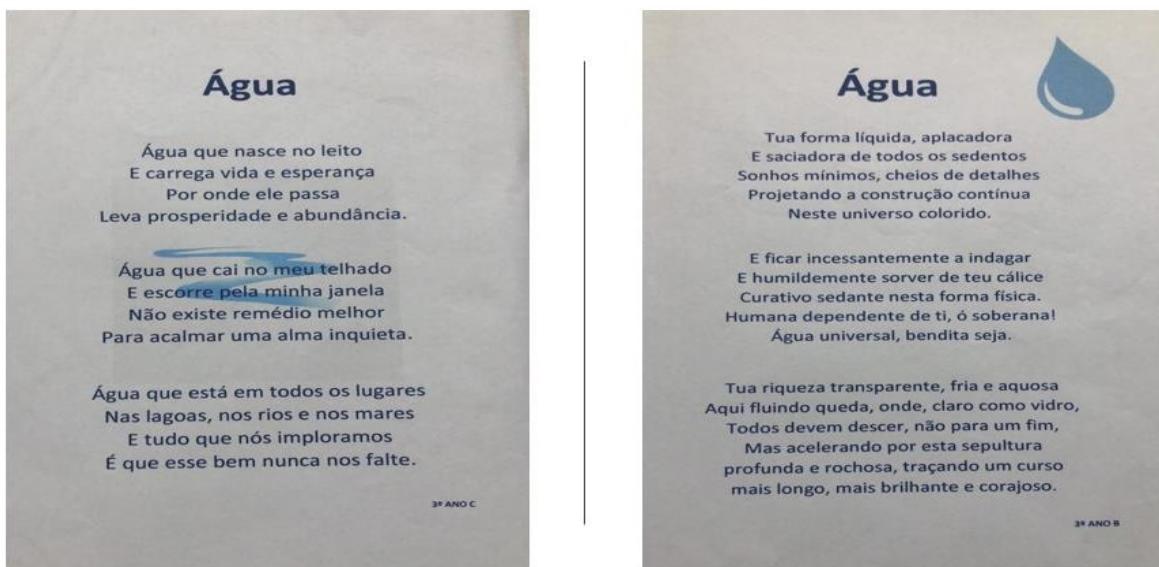


Fonte: Dados da pesquisa

1.2. Projeto a água que nos mantém

Produção textual para desenvolver a escrita, a oralidade e a criticidade. Debate sobre a importância da água para o planeta e seus habitantes.

Figura 2 Desenvolvendo a escrita, leitura, oralidade e a criticidade



Fonte: Dados da pesquisa

1.3. Projeto Acolhendo a Comunidade

Desenvolver o sentimento de pertencimento, o reconhecimento da própria identidade e da capacidade de se comunicar e se reconhecer como cidadão.

Figura 3

Card do projeto acolhendo a comunidade

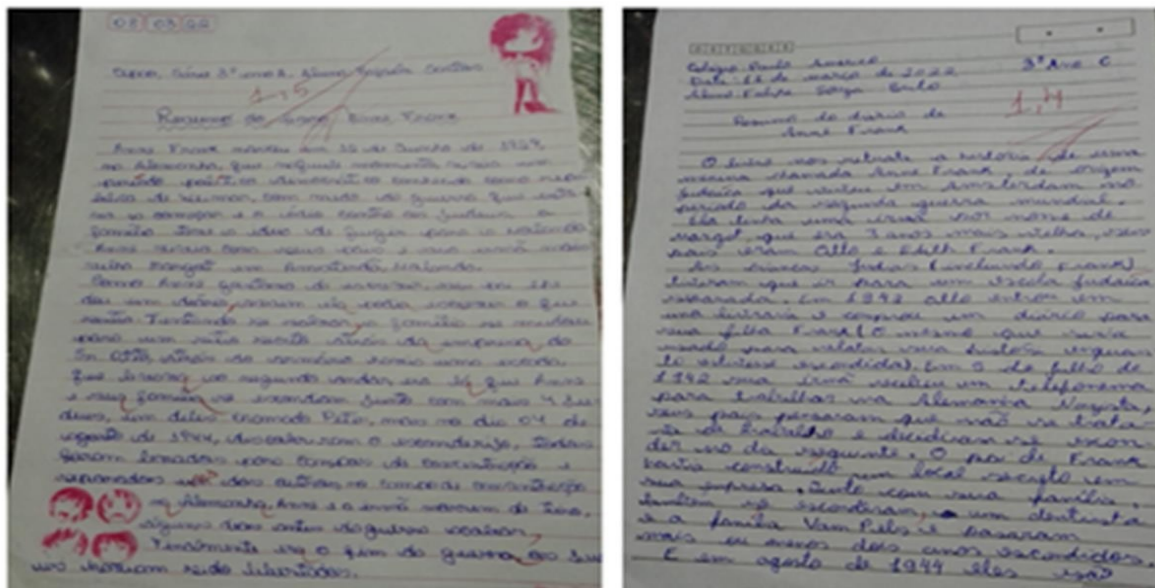


Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4

Resumo do livro de "O Diário de Anne Frank"

Fonte: Dados da pesquisa



1.4.Recontando a História

Trabalhando a interdisciplinaridade com professores de História e Geografia, alunos recontam a história e interpretam os fatos associando a questões da atualidade. Leitura compartilhada na sala de aula, contextualização, debates e escrita individual de obras clássicas que de algum modo se aproxime da realidade dos alunos.

Leitura do livro “O Diário de Anne Frank”. Objetivo de compreender o contexto histórico e os acontecimentos da época. Ampliar a pesquisa sobre os personagens e Proposta de recontar a história considerando as regras gramaticais, a coerência e a coesão textual. Ver fig.4.

1.5. Elaboração de painéis de datas comemorativas – interdisciplinaridade

Promovendo a interdisciplinaridade com professores de Geografia, História, Artes e Ciências. Construção de painel alusivo ao descobrimento do Brasil com ênfase nos povos originários e na trajetória de luta pela garantia do direito a terra.

Figura 5

Painel datas comemorativas



Fonte: Dados da pesquisa

2.Dados Sociodemográficos dos Alunos

A pesquisa realizada no colégio Paulo Américo ocorreu nos períodos matutino e vespertino nas turmas do Terceiro ano do ensino médio totalizando 73 alunos. As turmas são formadas por jovens com idade na faixa etária dos 16 aos 29 anos, sendo que a concentração está

na faixa dos 18 e 19 anos que correspondem juntos por 84% seguidos por 8% para os alunos com 17 anos. As demais idades juntas responderam por 6%. Quanto ao gênero, as turmas são heterogêneas com a maioria sendo mulheres, participando com 55% e os homens com um percentual de 45%. Tal índice se justifica por motivo dos homens deixarem os estudos primeiro do que as mulheres para entrar no mercado de trabalho.

3. Percepção dos alunos acerca do ensino com metodologia ativa

A metodologia ativa requer que o aluno seja protagonista da sua própria aprendizagem e assim coloca o aluno no centro do estudo, entretanto, alguns alunos ainda não entendem essa posição. Assim, quando perguntado aos alunos se eles sabiam o que era metodologia ativa 79,5% responderam que sim e 20,5% responderam que não conforme. Observou-se que 87,7 % dos alunos realizam as atividades propostas pela professora, o que é um dado relevante já que demonstra a adesão dos alunos e o bom relacionamento com ela. A relação positiva entre professor e aluno possibilita um ambiente de confiança e respeito mútuo que favorece a aprendizagem e abre espaço para uma educação transformadora onde o aluno é protagonista.

Com relação a participação nos debates, 57,5% disseram que sim, 58,9% fazem trabalho colaborativo na sala de aula, 23,3% realizam atividades em grupo, 47,9% realizam pesquisas dos temas estudados como forma de ampliar o conhecimento e 12,3% sugerem novos temas para debates.

Percebe-se que a utilização de novas metodologias dão abertura para que os alunos tenham uma participação mais ativa na sala de aula, assim, quando perguntados se as metodologias ativas facilitavam o aprendizado teórico, 95,9% dos alunos disseram que sim e apenas 4,1% disseram que não.

Da mesma forma, quando perguntados se as metodologias ativas facilitavam o aprendizado prático, 95,9% dos alunos disseram sim e 4,1% disseram que não. “A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo” (Moran, 2018, p.58).

4. Conclusão

Quanto a relação de autonomia dos alunos e professores no ensino com metodologia ativa notou-se uma aproximação entre alunos e professores. Os alunos sentiram-se mais confiantes e seguros em expressar suas ideias por acreditarem que não seriam confrontadas ou desacreditados. Rompeu-se a barreira onde o professor tinha o papel de fornecer a informação e o aluno receber e acatar. Essa prática de metodologia ativa deslocou o professor para uma região mais periférica e centralizou o aluno, dotando-o de responsabilidades para gerenciar seu aprendizado enquanto o professor orienta e media a condução dos estudos. Assim os alunos puderam optar por escolha de temas, de projetos e de metodologias e podiam utilizar a que melhor pudesse responder ao problema estudado. Essa autonomia gerou engajamento nas aulas e conseqüentemente melhora nas notas, na leitura e na escrita. Destarte, a maioria dos alunos pesquisados aprovaram o uso das metodologias ativas como uma ferramenta para o estudo da língua portuguesa pois perceberam uma melhora individual no seu comportamento como pessoa, como estudante e como ser crítico.

Referências

- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, C, 20(69),139–164.
- Azevedo, I. C. M. & Damaceno, T. Souza, M. S. (2017). Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de estudos de cultura*, (7). <https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6557>
- Bastos, C. C. (2006, 24 Fevereiro). Metodologias ativas. *Educação e Medicina*. <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>.
- Campoy, A. T. J. (2016). *Metodologia de la Investigacion Cientifica: Manual para la Elaboracion de Tesis y Trabajos de Investigación*. Marben Editora y Grafica
- Chauí, M. (2013). *Iniciação à filosofia: Ensino médio*, (volume único. 2ª. Ed.), Ática.
- Gadotti, M. (2001). Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: M. Gadotti, & J. E. Romão.(Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*, (4ª ed.). Cortez

- Gil, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa* (6ª ed.). Atlas.
- Leite, L. H. A. (2007). Pedagogia de projetos e Projetos de Trabalho. *Revista Presença*
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão escolar: teoria e prática* (5ª). Editora alternativa.
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda*. In: J. Moran, & L. Bacich. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*.: Penso
- Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, j. M., Morais-Pinto, N. M. de., Cynthia de Almeida Brandão Meirelles, C. de. A. B., Cláudia Pinto-Porto, C., Moreira, T. & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação dos profissionais de saúde: Debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(2), 2133-2144. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>
- Pimentel, M. (2017, 19 Maio). Breve história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *Multirio*. <http://multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/12148-breve-hist%C3%B3ria-do-ensino-de-l%C3%ADngua-portuguesa-no-brasil>
- Sader, E. (2013). A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: E. Sader. (org.) *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. Boitempo
- Sampieri, R. H, Collado, C. F; & Lucio, P. B. (2014). *Metodologia de Pesquisa* (3ª ed.). Trad.: F. C. Murad; M. Kassner & S. C. D. Ladeira. McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu funcionamento na perspectiva inclusiva: a organização do município de São Paulo (Brasil)

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Resumen:

Este texto presenta una discusión sobre el proceso de evaluación para la definición de una derivación a la Asistencia Educativa Especializada (AEE). Presentar la organización del municipio de São Paulo, la legislación pertinente sobre el tema y una propuesta para la organización del flujo de derivación a la AEE, señalando los responsables de la evaluación inicial, la complementaria y el proceso de toma de decisiones que definirá el necesidad o no de la AEE. Además, apunta a la organización de formas de planificación educativa para el apoyo educativo especializado a realizar en las AEE.

Resumo:

O presente texto apresenta uma discussão sobre o processo avaliativo para definição de encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apresente a organização do município de São Paulo, a legislação pertinente sobre o assunto e uma proposta de organização do fluxo de encaminhamento para o AEE, apontando os responsáveis pela avaliação inicial, a complementar e o processo decisório que definirá a necessidade ou não do AEE. Além disso, aponta a organização de formas de planejamento educacional para o apoio educacional especializado a ser realizado no AEE.

1. Introdução

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desde 2019, vive um momento significativo em direção à proposição, implantação e implementação do Currículo da Cidade, o qual se fundamenta em três conceitos orientadores: educação integral, equidade

e educação inclusiva. Esses princípios orientadores colocam em pauta todas as dimensões do desenvolvimento humano, a garantia de responder às necessidades e características individuais de aprendizagem e o respeito e valorização da diferença de toda ordem, inclusive aquelas relacionadas às características biopsicossociais.

Ao assumir de forma explícita os princípios anunciados como base para o desenvolvimento do Currículo da Cidade, coloca a educação inclusiva no centro das ações do sistema educacional, responsabilizando a todos, seja qual for o cargo ou função desempenhados, pelo desenvolvimento de todo e qualquer estudante, por meio da aprendizagem e tendo equidade como base para garantir educacionalmente o direito estabelecido, introduzindo a ideia de diferença para assegurar a igualdade de acesso em todas as suas dimensões.

Considerando essa perspectiva curricular e a educação inclusiva assumida como um princípio geral, há de se pensar nas implicações para os serviços de educação especial do Município e sua reorganização para assumir seu papel de apoio, por meio da oferta de recursos e estratégias especializadas para responder às necessidades biopsicossociais do público-alvo da educação especial¹. Certamente, isso exige muito estudo e formação para que realmente se possa assumir um papel que não substitua as ações de educação inclusiva, portanto, diferenciando-se e esclarecendo a todos que compõem o sistema educacional do município a estrutura organizacional e de funcionamento da educação especial na perspectiva inclusiva.

Os princípios orientadores do Currículo da Cidade se fundamentam na filosofia de uma Educação Inclusiva e no movimento de construção de uma Escola para Todos, portanto foi construído tendo como referência as mudanças paradigmáticas da sociedade contemporânea e a certeza de que os conteúdos escolares devem ser “como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras” (São

¹ No caso do Brasil o público-alvo da educação especial se refere a três grandes grupos: 1- aqueles com deficiência; 2- os com Transtornos Globais do Desenvolvimento, com ênfase no Transtorno do Espectro Autista e; 3- os com altas habilidades/superdotação. Há bastante controvérsias em relação à terminologia, mas é a utilizada com base na legislação nacional brasileira.

Paulo, 2018, p.14). Aplica-se, assim, a todos os estudantes presentes na escola, desde os que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (os denominados como público-alvo da educação especial), como também para os de diferentes origens étnico-raciais, imigrantes e refugiados ou de orientações de gênero.

Dessa forma, o Currículo da Cidade se alinha aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), movimento internacional que vêm sendo aplicado à educação, o qual preconiza que não há um único caminho metodológico capaz de ensinar e impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, considerando-se que é função da escola criar oportunidades equitativas de aprendizagem, por meio de ambientes educacionais interativos que contribuam para o envolvimento de cada um possibilitando-lhes métodos, materiais, recursos, tecnologias e todo o suporte pedagógico que responda às suas necessidades e amplie suas capacidades. “Portanto não se trata de uma preferência pedagógica, nem de uma moda, nem tão pouco de um privilégio. É uma necessidade compreendida pelo *boom* da nossa realidade educativa atual (Alves et. all., 2013, p.125-grifos no original).

Sem dúvida estamos diante de uma desafiadora realidade a ser construída, uma vez que não é possível simplificar o processo de inclusão escolar, como se tudo se reduzisse apenas à matrícula. É preciso rever os procedimentos e atuar em diferentes âmbitos. Um deles refere-se, justamente, a organização política e administrativa, as propostas curriculares e a formação docente e de toda comunidade educativa (gestores, equipes da escola famílias, etc), certamente imbuídos de universos conceituais e a implicação pedagógica de uma escola cuja pretensão é tornar-se inclusiva.

Além da filosofia inclusivista e do compromisso de uma Educação Inclusiva, responsabilidade de todos que compõem o sistema educacional municipal, há de se pensar e se consolidar novas proposições relacionadas à Educação Especial, numa competente perspectiva de suporte educacional especializado, capaz de responder as necessidades de sinalização e comunicação alternativas, linguagem, Tecnologia Assistiva, Mobilidade, Interações e Relações Interpessoais, Organização e funcionalidade interpessoal, como

garantias inalienáveis do público-alvo da educação especial.

A complexidade de ações e de mudanças substanciais nas ações políticas organizacionais da educação especial colocou-nos frente à necessidade de maior aprofundamento de alguns elementos teórico-metodológicos, a fim de garantir maior preparação de toda equipe para atuar na perspectiva inclusiva e dirigir suas ações na especificidade da educação especial e, seguindo a um movimento internacional, localizar os investimentos educacionais e pedagógicas em ações que centrem o apoio no interior das salas de aula, relacionados fortemente ao uso de recursos especializados, principalmente de Tecnologia Assistiva, numa óptica de desenho universal para a aprendizagem, tema central a partir do qual devem se concentrar os esforços dos professores para a redução de barreiras para o acesso ao currículo.

Diante desse cenário, cabe ao município realizar um planejamento estratégico para que o ideário de educação inclusiva se consolide no cotidiano das escolas. Considerando-se a complexidade do sistema educacional do município de São Paulo – a maior rede municipal do país – a dimensão do trabalho na direção mencionada interpõe a necessidade de múltiplas ações, tanto de reestruturação quanto de formação, principalmente num momento em que o movimento internacional debate intensamente sobre novas práticas e o estabelecimento de ações pedagógicas articuladas que garantam responder educacionalmente a diversidade dos alunos.

Cabe ressaltar que o trabalho na escola e a necessidade de buscar novos parâmetros na ação pedagógica, leva-nos a certeza de que a equipe de Educação Especial, composta pelos coordenadores do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), o Professor de Acompanhamento e Apoio a Inclusão (PAAI) e os Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), esteja plenamente segura das ações específicas a serem realizadas no âmbito de cada território e a Educação Especial como um imprescindível suporte especializado capaz de reduzir barreiras de aprendizagem e manter, cada vez mais, o público-alvo da educação especial junto aos colegas de sua idade, no interior das classes comuns e numa aprendizagem colaborativa e compartilhada.

Dessa forma, o objetivo do estudo foi o de analisar e estabelecer como deverá ocorrer o

processo de identificação, avaliação pedagógica e indicação (ou não) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, sobre o fluxo de encaminhamento ao AEE.

2. Metodologia

O estudo foi realizado tendo como participantes 13 coordenadores do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI)² do município de São Paulo. Foram realizadas reuniões mensais no decorrer de um ano para análise da política paulistana e para se investigar o conhecimento inicial dos coordenadores sobre suas atribuições políticas-administrativas-formativas em relação à educação especial na perspectiva inclusiva; realizar levantamento e analisar as ações orientadoras e diretrizes de cada uma das 13 coordenadorias em relação ao fluxo do trabalho junto ao público-alvo da educação especial; c) descrever e analisar as dificuldades e avanços na organização e desenvolvimento das ações numa perspectiva inclusiva e, d) discutir, elaborar, produzir uma proposta de fluxo de encaminhamento a ser implantada em todas as Diretorias Regionais de Educação, por meio do CEFAI.

Como forma de coleta de dados foram realizados registros em Diário de Campo da pesquisadora, análise da legislação e discussão sobre como realizar o processo de encaminhamento ao AEE dos estudantes público-alvo da educação especial que necessitem desse apoio especializado.

A seguir detalharemos a síntese das discussões e a proposta sobre o fluxo de encaminhamento proveniente das diferentes etapas e objetivos de discussão no processo de levantamento, organização e análise dos dados.

3. Fluxo de Encaminhamento: o resultado do trabalho desenvolvido

O fluxo de encaminhamento pode ser entendido como o processo de avaliação pedagógica que define a elegibilidade dos estudantes aos serviços de educação especial, no que se refere à necessidade ou não de AEE como forma de eliminação de barreiras para a aprendizagem e acesso ao currículo. _ Esse processo pode ser caracterizado em três etapas:

² O município de São Paulo conta com 13 Diretorias Regionais de Educação e, em cada uma delas, um Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), portanto, participaram do estudo todos os coordenadores do CEFAI.

a identificação, a avaliação pedagógica e a indicação de elegibilidade (ou não). Com base em Silvestre (2018) pode-se definir da seguinte forma cada uma dessas etapas:

Quadro 1: Definição de fluxo de encaminhamento

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
Identificação	Avaliação pedagógica inicial sobre a condição de um estudante da classe comum e solicitação de avaliação pedagógica complementar para definir sobre a necessidade de encaminhamento para o AEE.
Avaliação Pedagógica	Análise de todo o processo de avaliação pedagógica, inicial e complementar, para definição da necessidade do estudante de apoio, serviços ou recursos especializados para garantir seu acesso ao currículo.
Indicação de elegibilidade	Conclusão do processo de análise da situação do estudante e definição da necessidade e do tipo de AEE e, orientação à escola. em qualquer uma das situações: se será encaminhado para o AEE e, se não for, quais procedimentos previstos para garantir sua aprendizagem e desenvolvimento educacional.

Fonte: Silvestre, 2018, p.66-67 (com adequações)

Destaca-se a necessidade de um fluxo de encaminhamento que proceda aos registros avaliativos, das ações e das decisões em relação ao público-alvo da Educação Especial considerando as implicações no processo de aprendizagem. Essa questão tem sido um assunto bastante debatido na literatura, frente à dificuldade em estabelecer algumas das condições previstas para caracterizar o público-alvo da educação especial, como a deficiência intelectual, o transtorno global de desenvolvimento e mesmo as altas habilidades/superdotação. Oliveira (2018b) aponta que “embora a legislação nacional, [por meio de orientações] da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tenha publicado a Nota Técnica Nº 04/2014 (Brasil, 2014) esclarecendo que não há a necessidade de laudo clínico para o acesso ao AEE, a lacuna permanece: se há

a definição de um público-alvo na legislação, a quem caberá atestar essa condição?” (p.985).

Alguns autores (Veltrone, Mendes, 2011; Bridi, 2012; Jesus, Aguiar, 2012; Jesus, Vieira, Gonçalves, 2014) em seus estudos tem demonstrado esse dilema vivenciado pelas escolas brasileiras, ou seja, como consequência da dificuldade de estabelecimento de convênios entre a educação e saúde, tem ficado à cargo do professor especializado decidir sobre o encaminhamento ao AEE e o registro dos estudantes em uma das categorias do público-alvo da educação especial definidas nos documentos nacionais, assim como as dificuldades operacionais do próprio AEE (Mendes; Malheiros, 2012; Malheiros, Mendes; 2017; Oliveira, 2016;2018b).

Na Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva inclusiva, publicada em 2016 (São Paulo, 2016), em seu artigo 23, se estabelece a possibilidade de três tipos de Atendimento Educacional Especializado:

I .colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;

II .contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, [...]

III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE (São Paulo, 2016, p.5).

Na legislação também é possível identificar uma orientação sobre o processo de encaminhamento e os responsáveis pela execução, como o esclarecimento sobre a indicação de crianças que se beneficiariam do AEE, mesmo sem laudo, com a indicação nos registros oficiais que está em processo de avaliação diagnóstica, mas frente às suas necessidades, avaliadas pela equipe da escola em articulação com a educação especial, não

Ihe é negado o recurso do AEE como forma de impulsionar sua aprendizagem em parceria com a classe comum.

Assim, em relação ao fluxo de encaminhamento, foram estabelecidos alguns princípios e orientações gerais precisariam ser considerados, como:

O fluxo de encaminhamento, compreendido como o processo de identificação, avaliação e indicação do estudante para o AEE, deverá envolver todos os atores da escola, familiares e responsáveis e, se necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no acompanhamento do estudante;

O processo de identificação da necessidade de avaliação pedagógica para definição de encaminhamento ao AEE ocorre, inicialmente, pelo professor ou professores da classe comum e a equipe gestora que atuam com o estudante, com base em critérios pedagógicos e não apenas devido a sua condição individual, por meio da realização de Avaliação Pedagógica;

Posteriormente, após essa identificação inicial, o professor do AEE ou o Professor de Acompanhamento e Apoio a Inclusão (PAAI), dependendo da disponibilidade profissional existente em cada escola, deverá realizar uma avaliação pedagógica complementar, com base nos critérios de elegibilidade para os diferentes tipos de AEE, definindo o mais adequado para responder as necessidades específicas do público-alvo da educação especial.

Além dessas decisões todo o fluxo de encaminhamento deveria contar referenciais de avaliação e documentos de acompanhamento do estudante público-alvo da educação especial, no sentido de orientar e organizar em todos os territórios os critérios de elegibilidade para o AEE. Assim, no processo de identificação inicial, o professor ou professores da classe comum deveriam contar com critérios para realizar uma *avaliação pedagógica inicial*, que possibilitasse identificar as barreiras de aprendizagem relacionadas ao público-alvo da educação especial, a ser realizada de forma articulada por todos os professores com o acompanhamento da coordenação pedagógica.

Após essa avaliação inicial, o professor do AEE ou o Professor de Acompanhamento e Apoio a Inclusão deverá realizar uma *avaliação pedagógica complementar* para definir a

elegibilidade ou não do estudante ao AEE com base nos objetivos específicos de cada tipo de AEE (colaborativo, contraturno, itinerante), ou seja, o apoio especializado correspondente à necessidade proveniente de sua condição de deficiência, de transtorno global do desenvolvimento ou de altas habilidades/superdotação.

Assim ficaram definidos os responsáveis pelas diferentes etapas de avaliação de acordo com a sequência definida no fluxo de encaminhamento:

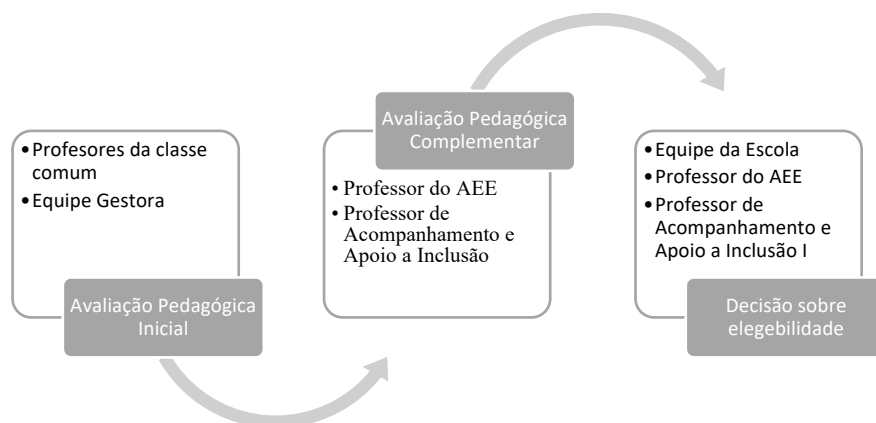


Figura 1: Sequência dos responsáveis pelas etapas de avaliação do Fluxo de encaminhamento

Em relação aos responsáveis para realização adequada do fluxo de encaminhamento, a figura 1 estabelece a sequência de responsabilização e ação profissional, assim, a identificação inicial da necessidade de avaliação do estudante, será feita pelo professor ou professores da classe comum e equipe gestora, a partir de um referencial de avaliação pedagógica inicial, a qual deve descrever as necessidades específicas que não possam ser providas tais quais como para os outros estudantes da classe comum, posteriormente, deverá ser realizada, pelo professor especializado, uma avaliação pedagógica complementar, a partir da qual se analisará a necessidade de complementação ou suplementação pedagógica, considerando os objetivos do AEE e junto à equipe da escola se discutirá a melhor indicação para o estudante em avaliação. Com base nessa definição de responsabilização sobre as diferentes etapas do fluxo de encaminhamento, o mesmo deverá ocorrer na seguinte sequência e configuração.

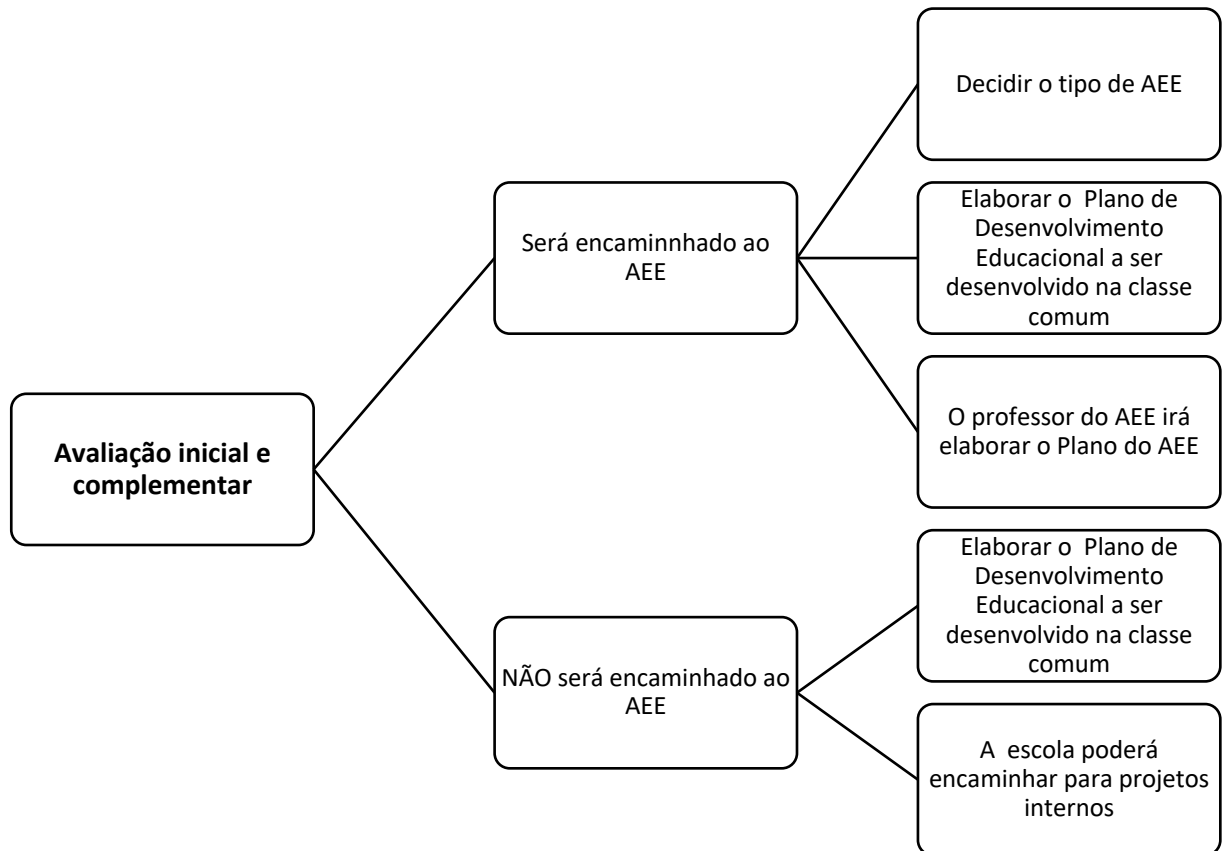


Figura 2: Fluxo de encaminhamento para o AEE

Como podemos observar na figura 2, o fluxo de encaminhamento prevê diferentes possibilidades, caso o estudante, após avaliação pedagógica for encaminhado para o AEE, o primeiro passo deverá ser, justamente, a decisão sobre que tipo de AEE (colaborativo, contraturno, itinerante) será mais favorecedor para eliminação ou redução das barreiras de aprendizagem.

A figura 2, da mesma forma, explicita quais deverão ser os procedimentos caso, após avaliação pedagógica e de elegibilidade, for definido que o estudante não necessita, nesse momento, de nenhum tipo de AEE, porém, isso não significa que a escola não deva estar atenta às suas necessidades e por isso deverá elaborar o Plano de Desenvolvimento Educacional, pontuando as ações consideradas necessárias para que se garanta a sua aprendizagem, tanto as ações da própria escola, inclusive no que se refere à participação do estudante nos projetos internos como recuperação paralela, imprensa jovem, jogos de tabuleiro, Cultura Corporal, Consciência e Sustentabilidade, horta e educação alimentar,

atividades físicas e recreativas, quanto aquelas que deverão ser conduzidas pelo professor da classe comum, tendo como referência o Desenho Universal para a Aprendizagem.

De qualquer forma, mesmo se não for encaminhado para um tipo de AEE (colaborativo, contraturno, itinerante), caberá à equipe escolar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Educacional, que estabelecerá as metas de aprendizagem e as diferentes ações educativas para eliminação de barreiras: ações da escola e as ações didático-pedagógicas da sala de aula, inclusive com a definição dos recursos que serão disponibilizados para que se possa garantir sua plena participação no contexto de aprendizagem da classe comum, pois esse é o *locus* principal do processo educacional do estudante, em qualquer etapa da educação básica e aí que se devem concentrar os maiores esforços para garantir a aprendizagem do público-alvo da educação especial junto aos seus pares (Aranha, Adams 2014; Heredero, 2014; Brandão, 2014; Rodrigues et. al. 2007).

A partir desse processo avaliativo se definirá a indicação ou não para o AEE e as providências pedagógicas necessárias para apoiar a escolarização desse estudante, estabelecendo-se um fluxo de encaminhamento unificado para toda a rede municipal de São Paulo.

O encaminhamento para o AEE, conforme já apontado, deverá ser orientado pelas necessidades específicas quanto às atividades próprias desse serviço de apoio especializado, e não apenas pela existência da deficiência, transtorno de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por isso a necessidade de se estabelecer uma proposta avaliativa que foque na análise das barreiras de aprendizagem e definir de forma mais unitária como realizar todo o processo de identificação, avaliação pedagógica inicial e complementar, e a indicação para os serviços do AEE, se for o caso, ou seja, o fluxo de encaminhamento e todo esse processo adequadamente registrado por meio de referenciais avaliativos e documento de acompanhamento educacional do público-alvo da educação especial.

Deve ser também a partir do fluxo de encaminhamento a decisão sobre o tipo de AEE mais adequado para responder as necessidades específicas do público-alvo da educação especial, se o AEE contraturno, AEE colaborativo ou AEE de itinerância.

4. Algumas considerações

A questão do fluxo de encaminhamento caracteriza-se como um ponto bastante importante no contexto da organização e funcionamento do AEE numa perspectiva inclusiva, uma vez que o princípio fundamental é que todo estudante deve aprender junto com os seus pares e, os serviços de educação especial ofertarem os apoios necessários que possibilitem aos identificados como público-alvo da educação especial o acesso à aprendizagem e a garantia de sua escolarização. Considerando-se, então, a perspectiva inclusiva e suas implicações, sendo uma delas, ofertar o apoio frente à necessidade educacional do estudante e não, simplesmente, a sua condição primária ou individual, como uma deficiência, um transtorno global do desenvolvimento ou as altas habilidades/superdotação.

Ou seja, *não é a condição do estudante em si* que define sua necessidade de AEE, mas a *questão educacional* relacionada com a demanda de apoio específico, proveniente de sua condição, e isso exige às redes de ensino definir os critérios ou os indicadores que apontem o fluxo para o encaminhamento ao AEE e, no caso do município de São Paulo, ainda temos as particularidades dos tipos de AEE e, portanto, há de se definir critérios que orientem sobre diretrizes que instruem suas ações.

Em síntese, fica aqui a indicação para estabelecer um fluxo de encaminhamento ao AEE que enfatize a necessidade educacional do estudante e identifique a função específica do AEE, que se refere, justamente, ao apoio especializado que se faz necessário para se garantir os estudantes identificados como público-alvo da educação especial a garantia de aprendizagem e escolarização.

Referências

- Alves, M.M., Ribeiro, J.& Simões. F. (2013). Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, vol. 5(4), Aveiro: Portugal. p.121-146.
- Aranha, M.S.& AdamS, D.M. (2014); Organização dos Serviços de Educação Especial nos

- Estados Unidos: uma análise crítica. In: Giroto, C.R.M.; Del-Masso, M.C.S.; Milanez, S.G.C. & Heredero, E.S. (orgs) (2014). **Servicios de apoyo em Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades**. Alcalá de Henares (Espanha): Universidad de Alcalá, p.37-54.
- Brandão, I. La Educación Especial em Portugal. In: Giroto, C.R.M.; Del-Masso, M.C.S.; Milanez, S.G.C. & Heredero, E.S. (orgs) (2014). **Servicios de apoyo em Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades**. Alcalá de Henares (Espanha): Universidad de Alcalá, p.79-104.
- Bridi, F.R.S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**. v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012.
- Heredero, E.S. Organización de los servicios de apoyo para la atención a la diversidad em España: el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. In Giroto, C.R.M.; Del-Masso, M.C.S.; Milanez, S.G.C. & Heredero, E.S. (orgs) (2014). **Servicios de apoyo em Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades**. Alcalá de Henares (Espanha): Universidad de Alcalá, p.55-78.
- Jesus, D.M. & Aguiar, A.M.B (2012). O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**. v. 25 . n. 44, p. 399-416, set./dez.
- Jesus, D.M., Vieira, A.B.& Gonçalves, A.F.S. (2014). Observatório Nacional de Educação Especial no Estado do Espírito Santo: compreendendo o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais pela via da Formação Docente. In: Mendes, E.G. & Cia, F. (orgs.) **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: ABPEE, p. 91-106.
- Malheiro, C.A.L.& Mendes, E.G. (2017). **Sala de Recursos Multifuncionais: formação, organização e avaliação**. Jundiaí: Paco Editorial, 244p.
- Malheiro, C.A.L.& Mendes, E.G. L. (2012). Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: Miranda, T.G.& Galvão Filho, T.A. (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, p. 343-359.

- Oliveira, A.A.S. (2018). A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, v.31, n.63, p.981-994, out.\dez., Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.
- Oliveira, A. A. S. Atendimento Educacional Especializado: Nova Proposta? Velhos Problemas (2016). In: Mendes, E.G.& Almeida, M.A. (orgs.) **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: Entre o Instituído e o Instituinte**. 1ª ed. Marília : ABPEE, , v.1,378p.
- Rodrigues, L.L., Ferreira, A.M., Trindade, A.R.; Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J.H.& Magalhães, M.B. (orgs.) (2007). **Percursos em Educação Inclusiva em Portugal**: dez estudos de caso. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- São Paulo (Município). **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 03jan23.
- São Paulo (Município). **Portaria nº 8.764**, de 23 de dezembro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016/consolidado>. Acesso em: 03jan23.
- Silvestre, R.M. (2018) **Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual à sala de recursos: do prescrito ao vivenciado**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2018.
- Veltrone, A. A.; Mendes, E. G. (2011). Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Revista Educação Especial**, vol. 24, núm. 39, enero-abril, pp. 61-75

Condições Sociais E Econômicas Dos Povos Indígenas Mediante A Legalidade, Meio Ambiente E Educação Ambiental: Uma Contextualização Sobre As Várias Faces Da Vivência Do Índio No Brasil

Sandra Siqueira Santos³
profsandrageo@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho busca retratar as condições atuais da comunidade indígena que é resultante de todo processo histórico de aculturação dentro de todo continente americano. Neste viés, a pesquisa possui como objetivo identificar a realidade existente nas comunidades indígenas nas variadas vertentes que a circundo tanto na economia, meio ambiente e como na cultura. Assim, este estudo exibiu parte da situação em vigência que compõe as diversas dificuldades deste povo no que tange aos aspectos para sua sobrevivência mesmo diante de todos os direitos que a legislação contempla. Ocorre que ao se buscar elencar o que as leis vigentes favorecem este povo, muitas vezes não, é perceptível, que não são correspondidas e assim esta sociedade sofre com demasiadas mazelas até atualidade. Vê-se com isso, que este artigo busca apresentar o quanto é essencial variadas ações, contextualizando estas ideias através de resultados alcançados via pesquisa documental nos órgãos e ONG's da área de estudo e outras fontes específicas, online e impressa, com os assuntos os quais aqui foram elencados. Com isso, resulta-se que para e esta comunidade tradicional permaneça viva, não só no Brasil como em outros espaços e que seus valores sejam propagados tanto para outros grupos sociais como principalmente para seus descendentes, ou seja, para seus filhos e netos sejam multiplicadores dos valores indígenas. Palavras-chaves: Comunidade, Tradição, Direitos indígenas.

Resumen

Este trabajo busca retratar las condiciones actuales de la comunidad indígena que es el

³ PhD em Educação. Faculdade de Candeias/BA y Faculdade Pio X. profsandrageo@yahoo.com.br.

resultado de todo el proceso histórico de aculturación dentro de todo el continente americano. En este sesgo, la investigación pretende identificar la realidad existente en las comunidades indígenas en los diversos aspectos que la rodean tanto en la economía, el medio ambiente y la cultura. Así, este estudio muestra parte de la situación actual que compone las diversas dificultades de este pueblo en cuanto a aspectos para su supervivencia aún frente a todos los derechos que contempla la legislación. Sucede que al tratar de enumerar lo que las leyes vigentes favorecen a este pueblo, muchas veces no se nota, que no son correspondidas y así esta sociedad sufre demasiados males hasta el día de hoy. Se puede apreciar que este artículo busca presentar cuán esenciales son diversas acciones, contextualizando estas ideas a través de los resultados obtenidos a través de la investigación documental en organismos y ONG del área de estudio y otras fuentes específicas, en línea e impresas, con los temas con los que aquí fueron enumerados. Como resultado, esta comunidad tradicional se mantiene viva, no solo en Brasil sino en otros espacios, y que sus valores se propaguen tanto a otros grupos sociales como principalmente a sus descendientes, es decir, a sus hijos y nietos para que sean multiplicadores de valores indígenas.

Palabras clave: Comunidad, Tradición, Derechos Indígenas.

1.Introdução

Ocorridos mais de trinta anos da promulgação da atual Constituição Federal do Brasil, em 1988, é admissível afirmar que o direito dos povos indígenas brasileiros no tocante a um meio ambiente digno, à saúde, à educação, ao ambiente de moradia diferenciada à sua cultura como um todo, encontra-se contemplada, inclusive, com um amplo respaldo.

Ressalta-se, também, que o que não o foi, constitui-se nas legislações subsequente, tanto na LDB/1996 e posteriormente na lei 11.645 de 11 de março 2008. Porém, na foi Constituição Cidadã, assim conhecida, constam regras e orientações jamais mais vista nas anteriores para ações essenciais na busca da dignidade desta população.

Sabe-se que os povos indígenas têm suas regras e tradições, as quais muitas têm sentido religioso, uma vez que a espiritualidade e todos os ritos fazem parte de todas as fases de suas vidas. No entanto, os princípios jurídicos contido em uma Constituição Federal

são para todo e qualquer cidadão. E nelas é preciso inserir e assegurar aos índios o direito de conservar-se na condição de habitante desde os primórdios das terras brasileiras.

E pelo povo indígena representar uma das muitas comunidades tradicionais do Brasil, essencialmente, precisam continuar com seus idiomas, culturas e tradições e a manutenção de espaço de vivência diferenciado. Isso, desta forma, favorece as questões de território, meio ambiente, inclusão e pluralidade cultural. São tópicos que geram um fortalecimento da identidade nacional e com isso reforçou-se uma atuação versus o processo de aculturação que fato destrutivo que é pertinente às características desta população.

Evidente que ainda existem muitas lacunas para comunidade, é e uma das preocupações desta pesquisa, principalmente nas questões interculturais, nos conflitos por terra, por solo, pelas questões da fauna, da flora em destaque a biopirataria. Falar sobre esta comunidade, apesar de toda contemplação legal que aqui já foi elencada, é bastante complexo e também muito amplo.

Prova-se tal situação com a ausência de políticas públicas e várias rupturas no âmbito educacional e ambiental, até mesmo ao que concerne ao usufruto da legalidade que os assiste. Com isso, questões de amplitude de conteúdo, que visem uma delimitação para maior aprofundamento de foco escolhido, este artigo direcionará.

A preocupação com esta comunidade tem uma relação evidente à fragilização dos órgãos de proteção ambiental, como O IBAMA e o ICMBIO. E a extinção de importantes instâncias que atuam na definição de políticas públicas, como a ações que contribuem cada vez mais com destruição da Amazônia, não só com o desmatamento como também com o garimpo e as atitudes destrutivas aos recursos naturais como, desvio de rios, aterramento do solo, contaminação do solo, das águas e dos animais.

Existem territórios indígenas aqui no Brasil que os povos da floresta enfrentam a invasão massiva de madeireiros, grileiros e garimpeiros ilegais, que destroem o meio ambiente e ameaçam a vida de indígenas, quilombolas e ribeirinhos, guardiões da floresta e da vida.

No que se referem às características comuns das várias etnias indígenas brasileiras a valorização e o contato com a natureza, o modo de vida tribal, antes da ocupação violenta do homem branco no território brasileiro, permitia a caça, a coleta e a agricultura familiar

como modos de subsistência dos povos indígenas. A população indígena existente hoje no Brasil é de cerca de 250 mil indivíduos, distribuídos em 200 grupos étnicos, responsáveis pela diversidade de mais de 170 línguas.

Estima-se que quando Pedro Alvares Cabral chegou ao Brasil, em 1500, eles somavam de dois a cinco milhões de pessoas. Destacando que antes da chegada dos portugueses ao Brasil já existiam vários grupos indígenas habitando o nosso território. Diante dessa variedade, os índios brasileiros foram classificados segundo as línguas distintas, que são: Tupi, macro-jê, aruak e karib.

Acontece que as histórias que compõem a constituição de tribo apresentam vivências de mulheres e homens indígenas em suas pluralidades, nas quais é possível perceber, mediante estudo, reflexões e relatos sobre movimento, território, corpo e ancestralidade. Nos caminhos que percorreram, essas pessoas foram guiadas pela sua própria história, encontrando, dentro de si, um modo próprio de habitar o mundo - seja ele a cidade, a aldeia e atualmente na universidade, nas câmaras estaduais, federais e até no senado. Cada conquista deste povo é o que difere dos saberes e culturas com não índios.

2. Tribos indígenas regularizadas

Atualmente, existem aproximadamente 462 terras indígenas regularizadas. Essas terras correspondem a cerca de 12,2% do território brasileiro, concentrando-se, especialmente, na área da Amazônia Legal. A região de maior concentração de terras indígenas é a Região Norte, com cerca de 54%.

De acordo com o Censo 2010, no Brasil existem, aproximadamente, 897 mil indígenas. Entre essas pessoas, cerca de 517 mil vivem em terras indígenas. Existem hoje 305 etnias e 274 línguas indígenas. A maioria dos indígenas brasileiros não fala a língua indígena (57%).

E suas terras não território inalienável, uma ocupação tradicional, são bens da União e aos índios é reconhecida a posse permanente, juntamente com seus recursos naturais nela existentes, algumas áreas indígenas, distribuídas pelo Brasil são: Parque Nacional do Xingu - Mato Grosso; Parque Nacional Indígena de Tumucumaque - Pará; Parque Indígena de Araguaia - Ilha do Bananal; Reserva Indígena de Parabubure - Mato Grosso; Área Indígena

de Kaxinawá do Rio Jordão - Acre; Área Indígena dos Índios Suruís - Pará; Reserva Indígena de Pimentel Barbosa - Mato Grosso.

Já exclusivamente no nordeste brasileiro é possível encontrar as Terras pertencentes às tribos indígenas Potiguaras estão localizadas nos seguintes lugares: Terra Indígena Potiguara, PB; Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor, PB; Monsenhor Tabosa e Tamboril, CE; Terra Indígena Jacaré de São Domingos, PB; Terra Indígena Potigatapuia, CE; Mundo Novo e Viração ou Serra das Matas, CE; Terra Indígena Monte Nebo, CE.

Já os Pataxós possuem a Terra Indígena Barra Velha do Monte Pascoal, ao sul do município de Porto Seguro, a menos de um quilômetro da costa, entre as embocaduras dos rios Caraíva e Corumbau. Terras Indígenas Imbiriba, a vinte quilômetros ao Norte de Barra Velha, BA; Terras Indígenas Coroa Vermelha.

Este último povoamento está à margem da rodovia que liga Porto Seguro a Santa Cruz de Cabrália, BA; Terra Indígena Aldeia Velha, no município de Porto Seguro, ao norte do distrito de Arraial da Ajuda, BA; Terra Indígena Mata Medonha, ao norte do município de Santa Cruz Cabrália, BA; Terras Indígenas Comexatiba, também conhecida como Cahy/Pequi, no município do Prado, imediatamente ao sul da TI Barra Velha do Monte Pascoal, BA; Terra Indígena Barra Velha, localizada na cidade de Caraíva, sul da Paraíba.

Outros indígenas estão distribuídos pelo nordeste, como Xucurós, Pankararú; Xacriabá; Atikum; Truká; Tupiniquim; Tapeba; Tupinambá; Fulni-ô; Pitaguarí; Kambiwá e Kariri-Xocó entre outros grupos existentes não só no nordeste como outras regiões do Brasil, apresentando assim que mesmo com todas as questões destrutivas e polêmicas ainda se pode fazer muito desde que se contemple, ainda, os valores de heranças não só genética mais como material e cultural.

Esta pesquisa busca apresentar este regaste ao se reconhecer que os índios podem viver e conviver suas realidades, já que entre os aproximados cinco milhões já existentes, na chegada dos europeus 1.500, para os atuais 250 mil, o ínfimo que pode-se desempenhar é que estudos e pesquisas possam valorizar o que ainda existe. Recorrendo a CF/1988 que traçou pela primeira vez na história brasileira, um quadro jurídico para as relações do estado para com o povo indígena.

E vê-se, com os aspectos anteriormente exposta, que as leis seguintes à Constituição que versam sobre da Educação, incide a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o PNLE-Plano Nacional de Educação e também com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui oficialmente nos currículos da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Como ficou conhecida é a lei federal nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e Institui a Política Nacional de Educação Ambiental consiga-se fazer uma relação sobre as condições vivenciada pela citada comunidade, pois em tudo que esta lei exclama a correlação com o povo índio é evidente. É uma lei relativamente pequena, com 21 artigos, mas com um significativo e abrangente conteúdo.

A relevância dessas leis é muito expressiva, pois a mesma é resultado de uma série de eventos, conferências, pressão da comunidade internacional e acordos os quais o Brasil estava comprometido.

Em 1992, por exemplo, durante a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a RIO - 92, o Ministério da Educação promoveu um encontro que teve como resultado a Carta Brasileira para a Educação Ambiental, que dentre outras coisas recomendava que houvesse “um compromisso real do poder público federal, estadual e municipal no cumprimento e complementação da legislação e das políticas para Educação Ambiental”.

Com essa lei, nº 9.795/1999, que salvaguarda a Educação Ambiental – EA do Brasil como um direito de todos, ou seja, é um dos direitos humanos, sendo parte do processo educativo do sujeito de forma ampla (Art. 3º). Essa é uma premissa constitucional, abordada no Capítulo VI - Do Meio Ambiente, isto é, o artigo 225 da Constituição Federal, quando diz que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo não só para as presentes, mas também às futuras gerações”.

O que ocorre é que, para garantir esse direito, uma das ferramentas que o poder público deve usar está no inciso VI, a saber, a promoção da “educação ambiental em todos os níveis

de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Diante do exposto como fortalecer este povo acreditando na sustentabilidade, multiplicação de valores e os enfrentamentos contra o processo de aculturação alcance vitórias? Dessa forma, um alento se constitui e favorece para forjar e renovar o pensar conceitual quando se almeja uma vida mais digna com saberes e consciência, trata-se da educação.

3. Educação indígena

Ao se abordar sobre a educação indígena, sem recorrer ao período colonial brasileiro, fase esta que iniciou a História da educação brasileira. Era composto pelo educador, um padre jesuíta da Companhia de Jesus, comandados pelo padre Manuel da Nóbrega e os educandos.

A princípio só a elite da capital do país, que na época era Salvador, onde foi constituída a primeira escola brasileira, preparava-se, além da formação para padre também para ingressar na universidade de Coimbra, em Portugal. E, posteriormente, a catequese aos índios ou silvícolas ou até mesmo gentio, maneira como eram chamados no período em questão.

A escola desenvolvia o ensino elementar, que era monopolizada pela igreja católica, já que não era objetivo da coroa portuguesa difundir a educação no país. Só que desta forma o poder da igreja foi se solidificando, além de dominar a educação a usava para difusão da fé católica.

E foi através da crença e do domínio do idioma indígena que os missionários da Companhia de Jesus conseguiram estrategicamente consolidar as missões jesuíticas. Vale salientar que o alcance destes objetivos não ocorreu com tranquilidade foram muitas adversidades para desenvolver um projeto evangelizador.

No processo de aculturação dos gentios, através de ações que visavam civilizar os índios descaracterizando seus aspectos naturais para que o mesmo fosse adaptado aos costumes europeus tendo como embasamento a religião. Com a conquista ideológica eles eram aldeados, tal situação era justificada para controle e segurança contra os bandeirantes que circulavam por todo interior do país, buscando, entre outras coisas, indígenas para

escravizar.

Não se pode negar a importância dos educadores jesuítas para a educação do país, posto que foi o primeiro momento formal da educação brasileira. No entanto, convém abordar que as imposições colocadas à frente dos indígenas para que os mesmos fossem adaptados conforme os costumes europeus representava uma total descaracterização daquele grupo social.

Posterior a esta fase, por outras e variadas, a educação brasileira passou umas tão marcante quanto a anterior e outras nem tanto, porém, todas influenciaram a estrutura atual. Todavia, no que tange à estrutura educacional do povo indígena, na atualidade leva-se muito mais do que em períodos anteriores, em consideração as especificidades de acordo com o seu perfil cultural.

Uma delas a Lei de Diretrizes de Base 9394/96 que estabelece bases educacionais do Brasil. Nela variados pontos, são essências para educação brasileira como o FUNDEB (Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação Brasileira) e que desde o ano de sua vigência a educação indígena encontra-se inserida.

Entretanto, para esta pesquisa dois pontos citados são fundamentais, já que teve como consequência um reforço essencial ao tratar da adequação curricular, proveniente de uma educação especializada com programa escolar vinculado a realidade local. Cria assim um maior amparo aos valores socioculturais da comunidade indígena.

No entanto, não só o que foi deferido na época, como também o que foi alterado posteriormente, trata-se da Lei de 09 de janeiro de 2003, que inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo da rede oficial de ensino. Com estes pontos, além dos demais que serão enfatizados.

O governo, através dos dispositivos de leis, demonstra o compromisso para com o indígena, reforçando o que diz a Constituição Federal no seu artigo 215 §1 “o Estado deve proteger as culturas populares, inclusive a dos indígenas”.

Assim ao permitir que as diferentes etnias possam desenvolver seus conteúdos educacionais com base na sua estrutura cultural permite que elementos e tradições sejam concebidos como valores, tornando-se imprescindíveis para o aprendizado local. Tal

medida estima e valoriza a consciência dos aldeados, principalmente no contexto educacional, em exigir o que é de direito como muito bem expõe o cacique Manoel Celestino (2009):

Temos nossa pedagogia. Queremos em sala de aula o professor cultural indígena, que entenda a nossa língua, o nosso canto, a nossa cultura. Não queremos mais do que os nossos princípios. Hoje se vive em uma civilização que procurou tirar os nossos direitos, e por este motivo os nossos descendentes devem estudar em escolas diferenciadas, já asseguradas por lei. E que precisam ser de fato implantada em todas as comunidades indígenas (p. 07).

Neste âmbito o cacique deixa claro que o trabalho educacional direcionado ao indígena deve ser especializado, pois são valores e conhecimentos deferentes de outras localidades sociais e que só alguém inserido no contexto terá maior base sobre os valores locais. Com isso o professor indígena é o mais adequado. Isso ocorre porque além da formação acadêmica, acredita-se que o mesmo naturalmente já possui a base cultural.

A sociedade indígena necessita ter a educação como arma para enfrentar os fortes interesses econômicos e políticos que influenciam a todo o momento a sociedade moderna. Assim alguns debates específicos pertinentes a comunidades indígenas, onde a criticidade dentro das concepções indígenas devem estar presente não teria espaço na escola tradicional.

Na atualidade existe a necessidade constante de discussão entre autoridades públicas e privadas, professores, lideranças e acadêmicos sobre os problemas sociais e ambientais que estão presentes no cotidiano deles, inclusive de forma mais efetiva, sendo assim fundamental enquanto componente curricular.

4. Educação ambiental indígena

Pressupõe-se que desenvolver a educação ambiental em uma aldeia seria algo desnecessário ou natural, no entanto tal situação tem uma complexidade maior que visualmente pode não ser perceptível. Justifica-se a fala, pois em consequência do processo de aculturação que decorre em vários setores do ambiente em questão, existe a distorção

de concepções e valores levando como consequência a atitudes comportamentais que levam a práticas ambientais, muitas vezes inconcebíveis para este grupo étnico.

Porém, o processo educativo conduz, independente do grupo social, a atitudes que propiciam conduzir o ser humano a viver de forma mais equilibrada, neste caso ecologicamente correto.

Almejando a reflexão de como encaminhar esta prática educativa, pode-se afirmar que a educação ambiental, segundo Leff (2001), apresenta a ideia de racionalidade ambiental como sendo teoria de construção, “sustentada num conjunto de proposições não-formalizadas e não-axiomatizadas” em que, para ele:

(...) o pensamento ambiental elaborou um conjunto de princípios morais e conceituais que sustenta uma teoria alternativa de desenvolvimento. Embora este não constitua num paradigma acabado, fundado no conhecimento positivo (p. 123).

Diante do exposto há de se perceber que para trabalhar em uma perspectiva ambiental além de seguir regras que contemplem conhecimentos e múltiplas disposições exige-se do educador ambiental. Ou seja, da pessoa que está preparada para conduzir os procedimentos educacionais, um profissionalismo flexível dentro de um viés racional, que consiga adaptar aqueles que estão inseridos no contexto educacional ambiental em uma percepção acerca dos encaminhamentos desenvolvidos, que visaram o ser ecológico e não o ser material.

Educar ambientalmente exige que o educando envolva-se com a possibilidade de uma nova relação entre a sociedade e a natureza, para isso urge a conquista de espaço de participação, por isto esta pesquisa envolve no captar da percepção ambiental entre os Kariri-Xocós todos os que influenciam no citado espaço.

A produção do conhecimento na sociedade atual exige uma base teórica bastante diversificada e que muitas vezes fragmenta a realidade como exposto anteriormente. No entanto, as diversas variações contextuais, muitas vezes desconhecidas pelo educador, exigem do mesmo a reflexão acerca de todas as nuances que cercam os interesses vigentes, tanto globais, como local.

Considerações finais

Ao se contextualizar com a educação ambiental indígena reforça-se a ideia do educador distanciar-se da racionalidade que a mesma predispõe a conservação de várias determinações socioeconômicas que favorecem a situações e levam a não acreditar ou respeitar as diferenças, inculcando, assim, uma alienação dentro das imposições impostas pelo detentor do poder.

São aspectos que não condizem com a educação ambiental, e mais distante ainda em uma aldeia, nesse sentido, urge compreender a valorização dos saberes indígenas não deixando de trabalhá-los com as inter-relações necessárias a serem estabelecidas com os demais grupos sociais tendo como meta o alcance da sustentabilidade ambiental.

O trabalho educativo em uma aldeia deve focar a transversalidade da educação ambiental, as características físicas e humanas locais levando em consideração as ações antrópicas resultantes de indígena e não indígena e, principalmente, levar em conta o processo educativo da escola indígena estimulando, com a inclusão de novas práticas.

Porém, colocando a cultura indígena como predominante nas análises dos aspectos ambientais da prática e da teoria da educação ambiental onde a mesma contribua na formação de multiplicadores ambientais, conduzindo na práxis ambiental para outros espaços da aldeia.

Diante disso, vê-se como necessária a inserção de se conhecer algumas identidades da educação ambiental que contribuíram, teoricamente e praticamente, assim como ate-se a legislação para que os direitos sejam vivenciado esta comunidade tradicional viva com maior dignidade e neste contexto que exercem as reflexões acerca dos objetivos desta pesquisa.

Referências bibliográficas

Brasil. (1988). Constituição Federal. Art.215, Parágrafo 1. *O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras*. Presidência da Republica, D.O.U. 05.10.1988.

_____. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. *Meio Ambiente, Saúde*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Berna, V. S. D. (2010). *Comunicação ambiental. Reflexões e práticas em educação e comunicação ambiental*. São Paulo: Paulus.

_____. (2001). *Como fazer educação ambiental*. São Paulo: Paulus.

Cascino, F. (2007). *Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores*. 4ª ed. São Paulo: SENAC.

Celestino, M. R. (2013). *A avaliação externa como fator relevante de ação para a formação continuada*. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, n. 10, p. 36-50, abr;. ISSN 2316-3852.

_____. (2001). Constituição de República Federativa do Brasil. 27ed. São Paulo: Saraiva.

Gerlic, S. (2011). *Índios na visão dos índios: somos patrimônio*. Salvador: Thydêwá.

Leff, E. (2001). *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, poder*. Trad. Lúcia Mathilde Enovich Orth. Petrópolis: Vozes.

Nhenety, K. X. (2011). *Índios na visão dos índios: Somos Patrimônio*. Salvador. Thydêwá, 1º Edição.

Mec. (2004). *Povo Xocó: Histórias que marcaram nossa vida*. (colab.) Eliene Amorim de Almeida (coord.) Maria da Conceição S. G. Mascarenhas. Secretaria de Estado da Educação, Aracaju/SE (MEC2004) 2ª Ed.

Identidad Versus Enseñar Docentes: Comprobación Docente Con La Enseñanza De La Asignatura De Matemáticas En Los Primeros Años De Educación Primaria (1° A 5° Año)

Allan Gomes dos Santos
Luis Ortiz Jiménez

Resumen

Este trabajo busca analizar la identificación de los profesores con la asignatura de Matemáticas cuando enseñan en los primeros años de la Enseñanza Fundamental (1º a 5º año). Frente al objetivo general de esta investigación, se buscó verificar la identificación del profesor con las matemáticas asociada al sentimiento de agrado y, por tanto, los desafíos enfrentados con la enseñanza de las matemáticas sin tener afinidad en su profesión docente. A través de un desarrollo descriptivo en forma de investigación de tipo encuesta no experimental y un enfoque transversal cuantitativo, se utilizó como procedimiento de recolección de datos el cuestionario cerrado. El análisis de los datos se desarrolló con el apoyo teórico de cuatro ejes investigativos, tales como: Saber didáctico; Habilidades de enseñanza; Aprendizaje significativo e identidad profesional docente. El análisis de los resultados reveló que, entre los porcentajes encontrados, nuestro público objetivo carece de identificación en su labor docente y en su práctica pedagógica, así como un sentimiento de desagrado por el área de las matemáticas con indicios de distanciamiento de las matemáticas en formación. Anteriores y actuales, por lo que es difícil ser un buen profesional en el área, punto fundamental para que el vínculo entre sus conocimientos previos y sus procesos de formación propicien un camino hacia la docencia con más entrega, sentimiento y amor. Al mismo tiempo, la investigación aporta valiosos aportes para pensar la enseñanza de las matemáticas sin identificación docente y sus consecuencias para los estudios futuros, planteando nuevas perspectivas y formas de pensar el proceso de

aprendizaje de las matemáticas entre los estudiantes.

Palabras clave: Identificación docente. Enseñanza de las Matemáticas. Enseñanza fundamental.

Resumo

Este trabalho procura analisar a identificação dos docentes com a disciplina da matemática ao ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Diante do objetivo geral desta investigação buscou-se verificar a identificação docente com a matemática associado ao sentimento de gostar e, portanto, os desafios enfrentados com o lecionar a matemática sem ter afinidade em seu ofício de ensinar. Por meio de um desenvolvimento descritivo na forma de uma pesquisa de levantamento do tipo não experimental e um enfoque quantitativo com corte transversal, foi utilizado como procedimentos de coleta de dados o questionário fechado. A análise dos dados foi desenvolvida com aporte teórico de quatro eixos investigativos, tais como: Saber docente; Competências docentes; Aprendizagem significativa e Identidade profissional docente. As análises dos resultados revelaram que dentre os percentuais encontrados nosso público-alvo possuem uma falta de identificação em seu fazer docente e em sua práxis pedagógica e, ainda, um sentimento de não gostar da área da matemática com indicativos de distanciamento com a matemática em formações anteriores e atual, assim, mostram-se dificuldades para ser um bom profissional na área, ponto fundamental para que o enlace entre seus saberes prévios e seus processos de formação fomentem numa caminhada para um ensinar com mais dedicação, sentimento e amor. Ao mesmo tempo, a pesquisa traz contribuições valiosas para pensarmos no ensino da matemática sem identificação docente e suas consequências em estudos futuros, suscitando novos olhares e formas de pensar para o processo de aprendizagem da matemática no lado discente.

Palavras-chave: Identificação do professor; Ensino da Matemática; Ensino Fundamental.

1. Introdução

Este presente trabalho de pesquisa retrata a etapa inicial da análise dos dados da tese de doutorado do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção (UAA) em fase de conclusão. A temática propulsora deste trabalho ANALISAR A IDENTIFICAÇÃO DOCENTE COM A MATEMÁTICA NO ENSINAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º a 5º ano), com suas devidas indagações e inquietações, tem em seu objeto de pesquisa uma situação prévia que se refere: “É possível ensinar algo que você não gosta ou que não se identifica?”. Neste contexto, a abordagem e formulação que procuramos analisar com a investigação recai numa pergunta fundamental no contexto das problemáticas educacionais: “A ausência de identificação com a matemática acarreta(rá) transtorno no fazer ensinar dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 5ª ano)”?

Neste viés, nosso objetivo geral é analisar a identificação dos docentes com a disciplina da matemática ao ensinar nas séries iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano), buscando a apreensão/compreensão no campo do fazer ensinar dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que deslumbram uma situação inerente que é de não gostar de uma área de estudo que ensina e, assim, exercer sua função didática sem uma devida estimulação cognitiva causando dificuldades, dúvidas, insatisfação, falta de identificação e outros fatores para si próprio como profissional. Não podemos esquecer que o professor deve ter na sua missão pedagógica uma atuação estratégica em sala de aula, então, estamos investigando à nível de Doutorado, a importância que é ter profissionais exercendo suas atividades de ofício sem uma estruturação cognitiva do sentimento do gostar ou identificar e, assim, sem o domínio, profundidade, conhecimento, competência e outros fatores que podem perpassar o verdadeiro trabalho das ações do ensinar, inviabilizando qualquer tentativa de ação educativa de qualidade e de fazer um ensino voltado para uma formação social e cidadã.

Além disso, compreendendo que a construção da Ciência como uma realização

humana só será feita no momento em que pudermos entender o caráter interligado de todo o conhecimento humano com a identificação profissional do docente com seu labor, onde esta relação no contexto de um professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, que necessariamente atua/leciona outras Ciências em conjunto como a Matemática, Português, Estudos Sociais (Geografia e a História) e estudos das Ciências, permite uma formação holística e multidisciplinar fundamental na formação deste profissional capacitado para atuar nos múltiplos contextos de ensino.

Em virtude do exposto, estamos descobrindo e analisando de forma inicial que o ensinar com falta de identificação (por não gostar ou receio da disciplina) por somente um grupo de professores atuantes em sala de aula pode continuar a perpetuar consequências numa formação, entendimento e gosto de uma disciplina por parte de nossos professores e, porque não dizer, na matemática como ciência e seu distanciamento de uma aprendizagem social.

Para apoiar teoricamente o estudo, apesar que poucos estudos foram realizados dentro do campo de conhecimento do tema em questão, tendo o público docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental como pesquisados, assuntos embaixadores relacionados com o problema da pesquisa foram agrupados em quatro eixos investigativos, como: saberes docentes (Freire (1996), Pimenta (1998, 2002), Gauthier et al. (1998), Tardif (2011) e Cunha (2004)); competências docentes (Masetto (1998), Perrenoud (2000)); aprendizagem significativa (Shulman (1986), Ausubel (1982)) e identificação profissional docente/gostar do fazer docente (Nóvoa (1992), Paulo Freire (1996), Gatti (1996), Libâneo (2002), Dubar (2005), Tiba (1996)), conforme Figura 1.



Figura 1: Eixos investigativos.

Fonte: Figura construída pelo autor (2022).

Dando efeito a ligação de nossa problemática de estudo com nossos objetivos de investigação, o alcance da pesquisa realizado foi de um desenvolvimento que classificamos como descritivo na forma de uma pesquisa de levantamento. Isto porque nosso público alvo já é conhecido e queremos entender e definir o que pensam e como se comportam em suas práticas ou opiniões atuais.

Por fim, queremos relatar que as dificuldades e afinidades de aprender Matemática podem ocorrer por diversas situações, e é imprescindível que haja uma preocupação maior com relação a como se lidar com o seu ensinar, deixando de torná-lo complexo e sem significado. Além disso, refletir sobre o papel da identificação na formação de um educador é de extrema importância na aquisição de habilidades e competências para o ensino da matemática. E esta pesquisa está apoiada na intenção de verificar esta causa, e articular mecanismos que possam fortalecer o enlace entre seus elos educacionais, e que possibilitem a conquista de novos rumos.

2. Decisões metodológicas

Este trabalho buscou adquirir conhecimentos e dar soluções aos nossos objetivos específicos, portanto, dentro de nosso procedimento metodológico, esta pesquisa classifica-se como: pesquisa de levantamento; com relação à abordagem do problema é quantitativa; quanto os objetivos é exploratória inicialmente e se desenvolve descritiva; já os procedimentos técnicos utilizados basearam-se na busca de coleta de dados, sendo utilizado para isso questionários fechados. Em nossa metodologia todos os aspectos apresentados, juntamente, com os procedimentos adotados na pesquisa, se complementam em 03 (três) fases de coleta de dados e 04 (quatro) etapas de análise dos dados obtidos necessárias na obtenção dos resultados e com as respectivas atividades executadas. Contudo, neste trabalho iremos analisar a primeira fase de coleta de dados que destacamos a seguir.

2.1. Tipo de investigação

Sampieri, Collado y Lucio (2013, p. 21) dizem que

A pesquisa científica é, em essência, como qualquer tipo de pesquisa, só que mais rigorosa, organizada e realizada de maneira mais cuidadosa. Ainda, os autores (p. 22), mencionam que esse tipo de pesquisa de pesquisa cumpre dois propósitos fundamentais: a) produzir conhecimento e teorias (pesquisa básica) e b) resolver problemas (pesquisa aplicada).

Dentro destas definições, através de uma pesquisa aplicada, o nosso presente estudo, de forma inicial, traz uma abordagem do problema quantitativo para seu desenvolvimento com método não experimental que nos permitiu, apesar que nosso trabalho não quer se aprofundar no estudo e análise do comportamento humano e seus processos mentais como suas identificações, suas emoções, suas aprendizagens, identificação, valores, atitudes e formações futuras, por meio de uma pesquisa de levantamento em que os próprios participantes da pesquisa respondessem os questionários sobre seus comportamentos. Ainda, procuramos, de forma presencial ou indireta, acompanhar a coleta de dados em todos os momentos, seja indo pessoalmente à todos locais pesquisados, conversando com diretores, coordenadores de escolas e professores e fazendo de forma própria o recolhimento dos questionários, para observar e sentir os locais e os pesquisados que fizeram parte do fenômeno estudado. Além disso, em nosso método de pesquisa, a relação entre as variáveis não foram controladas ou manipuladas, e suas interpretações e observações dos dados serão dirigidos para chegar as conclusões que propomos como problemática de nossa pesquisa.

2.2. Enfoque

O tipo de estudo será uma pesquisa descritiva de corte transversal, com um estudo, coleta de dados, análise, registro e a interpretação de nosso objeto de investigação e, assim, fazer a descrição de suas análises, sem interferências ou julgamentos de cunho pessoal. Ao desenvolver um enfoque descritivo o que nos interessa é descobrir nosso principal foco de investigação “É possível ensinar algo que você não gosta ou que não se identifica?”.

Por fim, entendemos que o estudo exploratório trouxe a concepção de preparação do terreno ou antecedeu o alcance descritivo que mostrou a arte de nossa pesquisa dentro

das dimensões que nossos objetivos foram alcançados. De acordo com os autores Sampieri, Collado y Lucio (2013), os diferentes estudos realizados em nosso trabalho podem ser retratados através dos propósitos e importância dos diferentes alcances das pesquisas.

2.3. Desenho de investigação

Dentre nossas perguntas e objetivos de estudo inicial, nosso desenho de pesquisa busca alcançar as informações que desejamos para os resultados parciais. Entre os métodos e técnicas escolhidos para o tipo de pesquisa que estamos desenvolvendo, nosso desenho de pesquisa terá o tipo não experimental, pois queremos realizar nosso estudo sem manipular as questões da pesquisa, observando como ocorrem e depois analisar. Procuramos não interferir e nem influenciar nas variáveis pesquisadas e, depois, analisá-las de acordo com elas foram respondidas. Para Mertens (2005) diz que a pesquisa não experimental é apropriada para variáveis que não podem ou devem ser manipuladas ou que é complicado fazê-lo.

Portanto, nosso desenho não experimental é classificada em transversal, pois nossa coleta de dados ocorreu de forma única, ou seja, em um momento determinado. Além disso, neste momento da pesquisa temos intenção de obter informações sobre 01 (um) público-alvo, professores atuantes em sala de aula, através do emprego do instrumento de pesquisa questionário fechado.

2.4. Participantes do estudo

Os procedimentos utilizados para calcular o tamanho da amostra desta fase de estudo inicial foram definidos de acordo com o seu momento de coleta de dados na pesquisa em acordo com os objetivos previstos. Nosso público alvo são os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 10 (dez) escolas Rede Municipal de Ensino do Município de Maceió/AL. A escolha das escolas se deu sendo dividido este quantitativo de escolas nesta fase em 05 (cinco) escolas com nível 3 (pontuação de 175 a 199 pontos) de acordo com os parâmetros definidos pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – proficiência em matemática) e outra 05 (cinco) escolas com nível 5 (pontuação de 225 a 249 pontos).

2.5. Técnicas de Coleta de Dados

Iremos desenvolver nossos procedimentos para a primeira fase, chamada de fase inicial, de coleta de dados para dar suporte aos embasamentos teóricos de nosso estudo. Neste momento, denominamos de uma investigação prévia, usamos o emprego de um questionário fechado com 25 (vinte e cinco) perguntas com grupo de professores atuantes de sala de aula nos anos iniciais, sendo realizado em 10 (dez) escolas da Rede Pública Municipal de Maceió/AL (SEMED), sendo dividido este quantitativo de escolas nesta fase em 05 (cinco) escolas com nível 3 (pontuação de 175 a 199 pontos) de acordo com os parâmetros definidos pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – proficiência em matemática) e outra 05 (cinco) escolas com nível 5 (pontuação de 225 a 249 pontos). A definição dos níveis na proficiência em matemática ocorrem devido as escolas da Rede Municipal de Ensino de Maceió, referente as escolas que realizaram o IDEB/2019, estarem classificadas, dentro dos 9 níveis definidos pelas normas (Brasil, 2013) de classificação dos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), nos níveis 3, 4 e 5.

3. Apresentação e interpretação dos dados obtidos

Vamos preliminarmente trazer uma prévia dos resultados e discussões para podemos entendermos o contexto geral dos dados obtidos na próxima fase do estudo que estarão apresentados em consonância com os objetivos específicos e teorias estabelecidas. Assim, nossa proposta de trabalho concebe o que podemos denominar da não identificação, sem o sentimento de gostar, da matemática e de seu ensinar, o qual ao nortear as respostas de todos os participantes, pois descobrimos que se educa quando todos estiverem comprometidos em educar com identificação com o que se faz.

Pode parecer estranho falar de algo tão delicado e confuso como a identificação docente como parte integrante de um modelo estratégico pedagógico com o gostar de fazer o seu profissionalismo, mas este sentimento é parte fundamental do princípio de ser Educador. É claro que não se consegue fabricar esse sentimento ou motivar pessoas para que sintam o gostar do fazer, mas foi possível pesquisar e analisar a sua falta que provoca tal emoção nos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta fase prévia da análise com 10 (dez) escolas da Rede Municipal de Maceió/AL serviu para identificarmos o verdadeiro alcance de nosso objeto de estudo, onde foram convidados a participar todos os professores das 10 escolas num total de 96 professores (número coletado diretamente das escolas) que estão atuando em sala de aula do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Deste universo, 75 professores (aproximadamente 78%) responderam o instrumento de coleta de dados. O questionário com 25 (vinte e cinco) perguntas foi organizado em 5 partes: Dados pessoais (6 perguntas); Identificação com a matemática (11 perguntas); Área de trabalho (2 perguntas); Continuidade de estudo (3 perguntas) e Formação profissional recebida (3 perguntas).

Dentre as perguntas (P) do questionário, iremos observar e analisar algumas perguntas que nos mostrou relevantes e evidenciaram pontos preliminares importantes para nosso trabalho, como:

P1 – Gênero: 89% dos participantes são professoras. Isso mostra que permanece sendo as mulheres a maioria no Ensino Básico, onde de acordo os dados do Censo Escolar de 2020 o Brasil é um país de professoras: elas são 81% dos docentes de escolas regulares, técnicas e EJA e sofrem com a desigualdade de gênero; pois em média, os professores homens recebem 12% a mais que as mulheres e esta disparidade de salários é causada principalmente pelo fato de as mulheres estarem mais presentes em níveis escolares mais baixos e regiões com salários menores (Brasil, 2020).

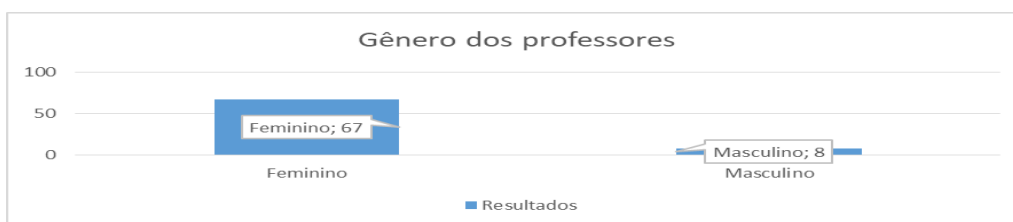


Figura 2 – Gênero.

Fonte: Dados da pesquisa 2022 realizada pelo autor.

P4 – Possui Curso Superior de Pedagogia? 20% dos participantes informaram que não possuem o Curso de Pedagogia. Acreditamos que este percentual é relevantes para uma atividade desafiadora de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental que requer um

docente específico em sua formação inicial, de acordo com a legislação, e, assim, com conhecimento sobre o ser humano, suas habilidades e o processo de desenvolvimento sócio emocional que podem ajudar os alunos e a escola a concretizarem seus objetivos de aprendizagem.

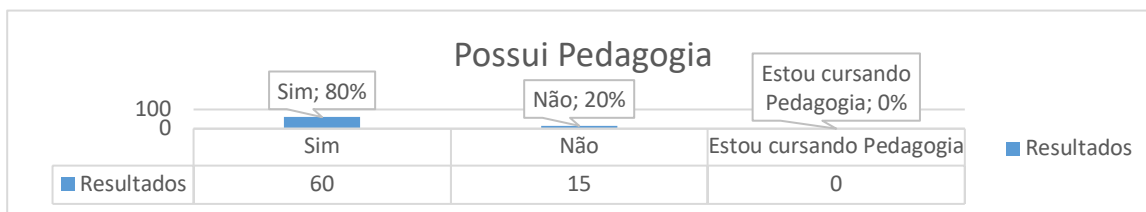


Figura 3 - Possui Curso Superior de Pedagogia.

Fonte: Dados da pesquisa 2022 realizada pelo autor.

P6 – Nas suas formações anteriores (Fundamental e Médio – Educação Básica) como era sua identificação com a matemática? Dentre as opções Péssima (4%), Regular (31%) e Boa, mas não gostava (16%), podemos notar 51% dos participantes não tinham uma relação adequada no contexto de suas formações acadêmicas anteriores com a matemática. Agora 49% mencionam que tiveram boa ou ótima identificação no Ensino Básico, onde 29% registraram que sua identificação com a matemática era “boa e gostava” e 20% disseram que era “ótima e sempre gostei”. Entendemos que uma identificação com a matemática em suas formações anteriores é um fator importante para que os professores tenham condições para que nos anos iniciais possam desenvolver um ensino da Matemática com importância para os alunos, dar suporte para as demais séries, desenvolver nos alunos a um pensamento lógico matemático e, ainda, busca condições de capacitação e formações continuada.

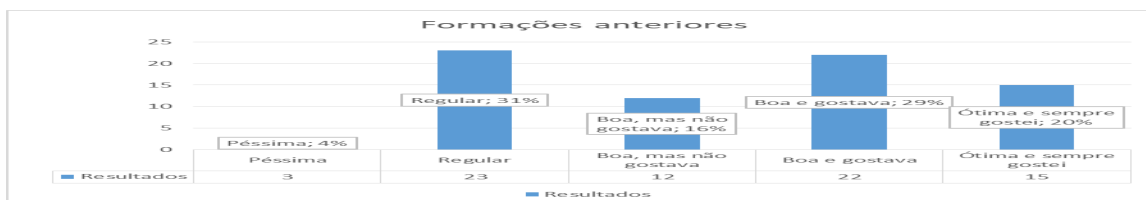


Figura 4 - Nas suas formações anteriores (Fundamental e Médio – Educação Básica) como

era sua identificação com a Disciplina Matemática.

Fonte: Dados da pesquisa 2022 realizada pelo autor.

P7 – Em relação ao seu gosto pela Matemática, ele sempre foi? Registraram Ótimo (21%) e Bom (34%) totalizando 55% que acham que sua relação de gostar sempre foi relevante. Este resultado se assemelha com o resultado do P6, mostrando que as respostas estão tendo coerência. Contudo, 38% dos participantes relataram que é razoável e 7% que é fraco gosto pela matemática. Um percentual de 45% de razoável e fraco pode-se demonstrar que temos uma situação de distanciamento professor x matemática, através da falta de identificação.

Gráfico 4 - Em relação ao seu gosto pela Matemática, ele sempre foi?



Figura 5 - Em relação ao seu gosto pela Matemática, ele sempre foi.

Fonte: Dados da pesquisa 2022 realizada pelo autor.

P13 – Você acredita que cumpre os objetivos básicos de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental? 73% relatam que sim, ou seja, que cumpre procedimentos básicos de ensinar, apesar que na pergunta P7 houve um percentual 45% de professores que seu gosto sempre não foi bom. Entretanto, 11% disseram que não cumpre os objetivos básicos e 16% falam de cumprir às vezes.



Figura 6 - Você acredita que cumpre os objetivos básicos de ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa 2022 realizada pelo autor.

P14 - Você atualmente acredita que tem dificuldade para lecionar a matemática?

responderam sim 39% que mostram que sentem dificuldade em lecionar a matemática. Interessante quando comparamos P16 e P14 ficamos mais preocupados, pois 29% relatam que não se identificam com a matemática e temos 39% que sentem dificuldade em ensinar, demonstrando que há diferença entre dificuldade de ensinar a área de estudo e o seu identificar com a área.



Figura 7 - Você atualmente acredita que tem dificuldade para lecionar a matemática.

Fonte: Dados da pesquisa 2022 realizada pelo autor.

P16 - Você atualmente acredita que se identifica ou possui o sentimento do gostar ao lecionar a matemática? obtemos que 61% registraram sim e 39% registraram não. Isso nos mostra preliminarmente que apesar da maioria dos participantes responderem que acreditam que se identificam ou possui sentimento do gostar com a matemática, tivemos quase 40% que registraram que não possui identificação ao lecionar a matemática. Apesar de na comparação de percentuais haja uma superioridade para que se identifica 61%, acreditamos que 39%, ou seja, 29 professores de 75 professores pesquisados é um percentual marcante para o contexto da identificação com a matemática. Além disso, há uma diferença importante quando comparamos P16 com P14, pois a relação de identificação está diferente da dificuldade de ensinar.



Figura 8 - Você atualmente acredita que se identifica ou possui o sentimento do gostar ao lecionar a matemática.

Fonte: Dados da pesquisa 2022 realizada pelo autor.

P20 – Você tem vontade de cursar ou já fez algum curso de formação continuada buscando

aperfeiçoamento com a área da matemática? Neste quesito de estudo 67% relatam que sim, ou seja, tem vontade ou já fizeram alguma formação continuada com a matemática. Fator importante para termos professores atualizados e melhores preparados para fazer o ensino matemático diferenciado em sala de aula. Contudo, 33% registraram que não fizeram e nem tem vontade de realizar.



Figura 9 - Você tem vontade de cursar ou já fez algum curso de formação continuada buscando aperfeiçoamento com a área da Matemática.

Fonte: Dados da pesquisa 2022 realizada pelo autor.

P23 – Em sua opinião, como você avalia as suas formações acadêmicas (Fundamental/Médio/Superior) em relação ao seu preparo para o ensinar a Matemática (uma visão de modo geral)? 52% dos participantes, entre Ótimo (1%) e Bom (51%), dizem que seu contexto formativo acadêmico foi adequado para hoje ensinar a matemática. Agora 48%, entre Regular (41%) e Ruim (7%), menciona que não foi boa suas formações. Observamos que há uma diferença de respostas entre as P6 e P23, pois quando ocorre as formações do Ensino Básico e depois busca entender as formações de forma geral, com a inclusão do Ensino Superior, observa-se que a identificação com a matemática não há tantas discrepâncias nas respostas. De 49% com apenas o Ensino Básico vai para 52% com o Ensino Superior quando se fala em identificação anterior e de 51% no Ensino Básico cai para 48% quando inclui o Ensino Superior.

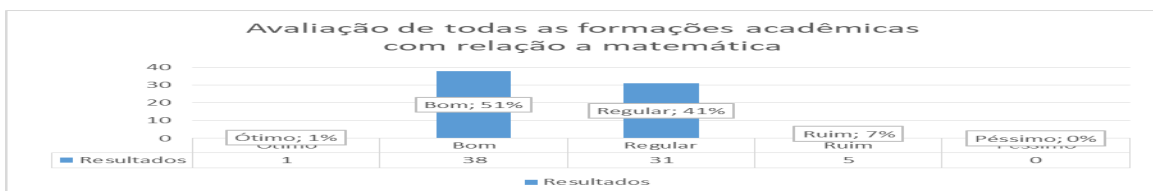


Figura 10 - Em sua opinião, como você avalia as suas Formações acadêmicas (Fundamental/Médio/Superior) em relação ao seu preparo para ensinar a Matemática

(uma visão de modo geral).

Fonte: Dados da pesquisa 2022 realizada pelo autor.

Os resultados parciais mostram-se com uma visão inicial de uma preocupação com a identificação docente com o ensinar a matemática, mas observamos que dentro das respostas obtidas pelos participantes os nossos objetivos de estudo estão sendo observados de forma relevante mais moderado.

4. Conclusões

Em virtude de tudo apresentado, gostaríamos que concluir nosso trabalho refletindo sobre o papel da identificação na formação e no seu fazer ensinar de sua prática docente. Entender que ter um sentimento de identificação com o que se faz é de extrema importância na aquisição de habilidades e competências para o ensino da matemática, é um fator que cria condições para que nossos professores que atuam nas salas de aula nos anos iniciais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental tenham condições de envolverem os alunos para o ensino da Matemática levando-o à capacidade de aprender os conteúdos matemáticos de forma científica, social e cidadã.

Pelo exposto, queremos nortear que este estudo não visa expor o sentimento de identificação com a área de estudo da matemática de forma a resolver ou verificar as consequências que sua falta ou não possa trazer no contexto de sua práxis de seu dia a dia em sala de aula. Estes fatores trataremos como trabalhos futuros, pois nos objetivos focam somente o contexto do descobrir se esta situação de identificação acontece e até que ponto ela é relevante ou não. Neste sentido, verificamos de forma preliminar em nossos dados coletados com o universo pesquisado que dentre as perguntas que se relacionam com a sua relação com a área de estudo da matemática, seja ela anterior ou atual, está entre 35% a 40% da falta ou dificuldade desta situação cognitiva.

Através de nossa configuração inicial que este trabalho de investigação obteve em seus dados, buscaremos retratar na próxima fase, que ampliará a pesquisa para ter uma intenção de descobrir esta causa, mostrar de forma mais ampla se é um fator que acontece ou não

e de que intensidade ela ocorre no contexto docente, e que possibilite a conquista de novos rumos futuros. Neste sentido, concluímos que a formação docente e seu verdadeiro profissionalismo perpassam no além do precisar dominar os saberes conceituais e metodológicos de sua área numa formação inicial ou continuada, mas entrelaçam-se no cultivar os sentimentos do gostar e sentir amor no que deseja fazer do ensinar e aprender, pois nossos alunos e a conjuntura atual do ensino da matemática necessitam construir uma melhor desenvoltura no interesse e crescimento de aprendizagem desta área de estudo.

Referências bibliográficas

- Biasotto, L. C., Faligurski, C., y Kripka, M. L. (2020). *A teoria da aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel: uma alternativa didática para a educação matemática*. VII Jornada Nacional de Educação Matemática e XX Jornada Regional de Educação Matemática Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo/Rio Grande do Sul, vol 6, No 10, 2020.
- BRASIL (2020). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 2020 RESUMO TÉCNICO*.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). IDEB/2020 – *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>
- D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática: a arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática.
- D'Ambrosio, U. (1998). *Etnomatemática*. 5. Ed. São Paulo: Ática.
- Davydov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Grutzmann, T. P. (2019). *Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges*. Revista

Temas em Educação (RTI). Vol. 28 N.3. doi: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972. Recuperado de

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972>

Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

Expandindo Fronteiras: Audaciosamente Indo Onde Nenhum

Professor Jamais Esteve.

Artur Maciel de Oliveira Neto

Resumo:

O exercício de ser educador pressupõe levar seus educandos a criar seus próprios conceitos e conhecimentos no processo de humanização dos mesmos. Este estudo tem por objetivo apresentar relatos de experiências de 08 professores que desenvolveram um projeto com 35 estudantes da turma do 9º Ano em uma escola municipal da periferia na Cidade de Mossoró/RN. Desafiados pelos 25 estudantes em situação de risco e pelos 10 estudantes com deficiência, desenvolvemos ações conjuntas, durante todo o ano objetivando a melhoria da qualidade de ensino e o estabelecimento de melhores relações interpessoais. A metodologia é qualitativa, de campo e relatos de experiência. O relato propõe uma reflexão nas possibilidades e caminhos do fazer e do saber, a descoberta do Eu professor e do Eu estudante e a dinâmica entre ambos para o avanço no desenvolvimento educacional. Como resultado desta experiência, ressaltamos as contribuições para o desenvolvimento dos estudantes em uma Escola Pública e uma aprendizagem significativa mais efetiva.

Palavras-Chave: Educação. Inclusão. Docência.

Abstract:

The exercise of being an educator presupposes leading students to create their own concepts and knowledge in their humanization process. This study aims to report a project developed with the 08 teachers and 35 students of the 9th grade class at a municipal school on the outskirts of the city of Mossoró / RN. Challenged by 25 students at risk and by 10 students with disabilities, we developed joint actions, throughout the year, aiming at improving the quality of teaching and establishing better interpersonal relationships. The

methodology is qualitative, bibliographic and reports of experience. The report proposes a reflection on the possibilities and ways of doing and knowing, the discovery of the teacher and student, and the dynamics between them for the advancement of educational development. As a result of this experience, we highlight the contributions to the development of students in a Public School and a more effective and meaningful learning.

Keywords: Education. Inclusion. Teaching.

1. Introdução

Na atualidade é pujante a discursão sobre a inclusão escolar, sobre a escola bilíngue para surdos, sobre as classes especiais, sobre o papel do professor no processo de ensino, sobre a educação inclusiva. Estas e outras discursões baseiam-se no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional e mais atualmente na lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida popularmente como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Contudo embora o arcabouço jurídico contemple de forma ampla a questão da inclusão, pesquisas de Soares (2015) apontam que a forma tradicional como a escola vem atuando no ensino da leitura e da escrita desconsidera todo o processo de construção do estudante.

Oliveira Neto *et al* (2020), ressaltam que só teremos uma melhoria da qualidade da educação e do nosso sistema educacional, quando aqueles que se dispõem a exercer o papel de professor estiverem dispostos a contribuir no processo de humanização de todos os atores educacionais.

O caminho metodológico percorrido abrangeu características da pesquisa qualitativa com base em Campoy (2018), tendo sido definido como lócus da pesquisa uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró/RN, localizada na periferia da cidade, escola esta que chamaremos de EMHM, escolhemos esta escola pelo fato de em uma única turma ter 10 estudantes com deficiências, e 25 estudantes em situação de vulnerabilidade social, perfazendo um total de 35 estudantes numa sala que só comportaria 30 estudantes confortavelmente. Definimos como sujeitos da pesquisa os oito professores que lecionam

na turma e a supervisora pedagógica que acompanha o trabalho destes sujeitos, bem como os 35 estudantes, fazendo um total de 44 sujeitos. Entregamos aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consiste em um documento no qual esclarece as questões éticas referentes à pesquisa. Tendo em vista que a pesquisa qualitativa, segundo Campoy (op. cit) incorre na qualidade pela regularidade que distingue o rigor científico. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa será de campo. Neste sentido, constituir-se-ão em fontes primárias para a coleta de dados a observação de sala de aula e entrevistas semiestruturadas com os atores escolares.

2. Metodologia

A abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (2014), é centralmente acolhida por muitos estudiosos tendo em vista o alcance de investigar os fenômenos sociais, sua complexidade, plural e individual, a intersubjetividade entre os sujeitos. O percurso ofertado pelo método (auto) biográfico e de histórias de vida traduz-se na narrativa que, segundo Josso (2015), abre espaço para salientar o singular e o plural na singularidade dos sujeitos e, com sinaliza o universal, dá conta dos processos de vida e de formação dos sujeitos. Com a mesma pertinência estabelece relação com espaços, lugares e acontecimentos na vida dos sujeitos em suas plurais e diferentes dimensões de cada um dos sujeitos com mira na transformação de vida, do aprender, do conviver, do ser, do aproximar conhecimentos. Ao narrar suas histórias, se acentuam os saberes, fazeres, sentires.

Por esse caminho de entendimento escolhemos a turma do 9º ano da Escola Municipal HM em Mossoró/RN, por ser uma turma com 35 estudantes com um histórico de situação de risco, indisciplina, bullying, estudantes fora de faixa etária, dentre estes 35 estudantes a turma possuía 10 estudantes com deficiência, sendo eles: 01 estudante com surdez severa, pouco conhecimento de Libras e apoio de intérprete, 02 estudantes com deficiência Física, que fazem uso da cadeira de rodas, 02 estudantes com Deficiência Intelectual média, 01

estudante com retardo mental severo e 03 estudantes TEA nível 03 e 01 estudante com baixa visão.

Os 08 professores (artes, religião, matemática, inglês, ciências, geografia, história e português) que ministravam aula nesta turma reclamavam constantemente do baixo interesse dos estudantes em participarem das aulas, da indisciplina constante e do alto nível de agressividade entre eles. Esta era uma turma que precisava de uma alteração nos métodos de ensino e nas relações interpessoais.

No quadro 01 elencamos os nomes e disciplinas dos professores participantes da pesquisa.

Disciplina	Professor (nome fictício)	Tempo de atuação
Português	Rosa	20 anos
Inglês	Fernanda	6 anos
Ciências	Josefa	20 anos
História	Antônia	30 anos
Geografia	Francisco	26 anos
Religião	Maria	30 anos
Matemática	Juvenal	30 anos
Artes	Ana	9 anos
Interprete de Libras	Henrique	18 anos
AEE	Glauca	25 anos

Para Alberti (2005) a escolha do sujeito da pesquisa deve ser orientada pelo objetivo da pesquisa, o que se aplica a este estudo.

3. Onde nenhum professor foi antes

No retorno do recesso de meio de ano, reunimo-nos com os professores para pensarmos em alguma atividade diferenciada dentro do conteúdo ministrado naquele

semestre, esta atividade, além de levar em conta as limitações dos estudantes com deficiência, deveria ser abrangente para que a turma pudesse participar. Inicialmente alguns professores relutaram, alegando ser mais uma tarefa para eles, mas com a ajuda da Supervisão e da professora da sala de recursos multifuncionais (SEM), conseguimos romper a primeira barreira, a do desânimo profissional.

Durante a reunião solicitamos aos professores que trouxessem as propostas, para que pudessemos de forma colaborativa tornar a proposta pedagógica o mais acessível possível. O Trabalho colaborativo, este que, segundo Mendes Vilaronga e Zerbato (2014, p. 46), é definido como uma “parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes”. Para a efetivação da inclusão escolar precisamos implementar mudanças no fazer pedagógico, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, contudo, na maioria das vezes os professores não estão dispostos a saírem de sua zona de conforto para ousar esses desafios.

Diante desse contexto, no quadro 02, sintetizamos as atividades em colaboração que serão desenvolvidas para atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para todos os estudantes

Disciplina	Atividades em colaboração	Professor	Bidocência
Português	Caderno de Fichamento	Rosa	Henrique
Inglês	Árvore genealógica de cada estudante	Fernanda	Henrique
Ciências	Confecção de artrópodes ⁴ em biscoito	Josefa	Glaucia
História	Projeto porque a pobreza?	Antônia	Henrique
Geografia	Projeto porque a pobreza?	Francisco	Glaucia

A escola possui um objetivo que não deve ser esquecido, e o ensino colaborativo não tem que ser bom ou fácil para os professores. Isso tem que ser bom, principalmente, para os

⁴Artrópodes são um filo de animais invertebrados que possuem exoesqueleto rígido e vários pares de apêndices articulados, cujo número varia de acordo com a classe. Compõem o maior filo de animais existentes, representados por animais como os gafanhotos, as aranhas, os caranguejos, as centopeias e os piolhos-de-cobra.

estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Com este pensamento em mente começamos a implantar conjuntamente os projetos, relataremos as experiências (auto) biográfica de nossos sujeitos a seguir.

3.1 Visitando o planeta “Flor do lácio”

A professora Rosa iniciou sua ação levando os estudantes até a biblioteca. Após realizar a apresentação do ambiente, dos livros que eram seus favoritos ela pediu para cada estudante escolher um livro do seu agrado, após a escolha, ao estudantes teriam 30 dias para ler o livro e construir o caderno de fichamento, este caderno deveria seguir o seguinte roteiro: apresentação do estudante, foto da capa do livro, dados bibliográficos do livro, resumo do livro, um poema, uma crônica, uma música, um filme que contivesse semelhança com o conteúdo do livro lido, inferências pessoais e carta ao autor do livro. Para os estudantes com deficiência, a professora propôs que o caderno fosse feito em forma de vídeo.

Devido ao fato de todos os estudantes com deficiência não dominarem a língua portuguesa, a auxiliar de sala, realizou a leitura do livro para o estudante e realizou a filmagem dos seguintes pontos do caderno de fichamento: apresentação do estudante, foto da capa do livro, dados bibliográficos do livro, resumo do livro, inferências pessoais e carta ao autor do livro. O estudante surdo entregou o caderno de fichamento e gravou o vídeo em libras com o auxílio do intérprete para expressar sua opinião na sua língua.

A Professora Rosa já fazia este tipo de atividade antes, porém ela determinava o livro a ser lido, e somente 15% da turma fazia a atividade, e os estudantes com deficiência ficavam excluídos, pois não conseguiam fazer a leitura de um material como o Alienista de Machado de Assis. Ao adotar a proposta no qual os estudantes escolhem o livro a professora se surpreendeu, pois, todos os estudantes leram o livro, e ficaram curiosos para ler o livro do colega. “Pela primeira vez ela vi a turma participando de uma atividade, ansiosos por apresentarem o que tinham construído e curiosos para ver o do outro, fiquei muito feliz ao ver a turma integrada. Vou continuar fazendo assim” Na fala da professora Rosa vemos

como o projeto foi positivo e valido no aprendizado da turma.

3.2. Visitando o planeta “American”

A professora Fernanda pediu que os estudantes ao chegarem em casa fizessem uma pequena entrevista com seus pais, perguntando o nome de seus avós, bisavôs, tataravôs, até onde seus pais conheciam e as cidades que eles viviam, e se tinham fotos desses parentes, informando que eles teriam que trazer esse material na próxima semana. Chegado o dia estabelecido pela professora Fernanda dividiu a sala em dois grupos, um grupo foi a biblioteca pesquisar nos dicionários a tradução dos graus de parentesco para o inglês e o segundo grupo foi para a sala de informática iniciar a montagem da árvore com a foto da pessoa, nome completo, grau de parentesco, as informações deveriam estar em inglês e no alfabeto manual da Libras.

Após a confecções das árvores genealógicas, os estudantes realizaram uma exposição pelos corredores da escola e perceberam que seus bisavôs tinham nascido no mesmo sítio, que seus avôs haviam sido amigos, pois moravam na mesma rua, e que embora alguns não soubessem que eram seus pais, ou faltasse uma parte da sua árvore, foi prazeroso para os estudantes conhecerem um pouco da história de suas famílias.

A professora Fernanda comenta que “é encantador ver os estudantes interagindo na construção do trabalho, delegando funções de forma autônoma e apresentando os trabalhos com domínio de conteúdo. Uma experiência motivadora vê a turma integrada crescendo junto”. Percebemos na fala da professora que a experiência além de ter sido proveitosa para os estudantes também foi para a mesma, pois a professora conseguiu interação plena na realização de uma atividade.

3.3. Visitando o planeta “Arthropoda”

A professora Josefa já havia explicado todo o conteúdo de Artrópodes⁵ e aplicado

⁵ Artrópodes são animais pertencentes ao Filo Arthropoda, um filo que agrupa organismos que se destacam pela presença de apêndices articulados e um exoesqueleto quitinoso, que protege o corpo do animal contra perda de água e predadores.

uma atividade avaliativa sobre o mesmo com a turma, contudo as notas da atividade avaliativa não haviam sido boas.

Com o auxílio da professora Glaucia a Professora Josefa dividiu a turma em 06 grupos e para cada grupo entregou uma classe de artrópodes, a professora da SRM Glaucia, distribuiu o material do biscuit⁶ e explicou aos estudantes como deveriam fazer para pintar a massa e como proceder para que a massa do biscuit ficasse moldável. Após a distribuição do material a professora Josefa passou em cada grupo orientando sobre a confecção dos animais, neste dia 10 estudantes não haviam entrado na sala, porém quando viram o trabalho que estava sendo feito aos poucos foram entrando na sala e sendo alocando nos grupos.

Enquanto os grupos construía seus artrópodes a professora fez várias perguntas sobre o conteúdo, e todos os estudantes acertaram, pois passaram a ver na prática o animal e os detalhes de cada um. A professora Josefa ficou admirada com o espanto dos estudantes ao perceberem certos detalhes no animal, que apesar dela ter explicado em aula, segundo ela, “eles só perceberam, por exemplo, que a aranha possuía 08 olhos na construção da aranha”. Bizzo (2019) corrobora dizendo que o ensino de Ciências constitui uma das vias que possibilita a compreensão e o entendimento do mundo, contribuindo para a formação de futuros cientistas.

3.4. Visitando o planeta “Maleta futura”

Os Professores Francisco e Antônia trabalharam a Maleta Por que Pobreza? Educação e Desigualdade da Futura. A Professora de História trabalhou a árvore da pobreza na sala, debatendo as reais causas da pobreza e pediu para que construíssem duas maquetes uma do local que eles vivem e outra do Bairro Nova Betânia, o bairro nobre da Cidade. O professor de geografia levou os estudantes para passearem no bairro Nova

⁶ Porcelana fria ou Biscuit é a massa de modelar produzida a partir da mistura de amido de milho, cola branca para porcelana fria, conservantes como limão ou vinagre e vaselina. Este tipo de massa não precisa ser aquecida para que mantenha seu formato final de modelagem já que é seca em contato com o ar. A Porcelana fria é uma massa de fácil modelagem, aceitando tingimento e pintura com vários tipos de tintas e corantes.

Betânia e nas comunidades da Resistencia e do Parque das Rosas (bairro dos estudantes) e os instigou a fotografarem os ambientes. Na sala foi feita uma exposição das fotos e os estudantes puderam falar como se sentiram quando visitavam os bairros e através da maquete explicar as principais diferenças e suas causas. Os Professores se espantaram, por terem estudantes que nunca haviam ido ao shopping, ao teatro, nossos estudantes nunca saíram de seus bairros, não conhecem a realidade da cidade.

Nas falas dos estudantes podemos perceber como esse momento de aula expositiva dentro da cidade foi de grande valia. “Nossa fiquei muito feliz em conhecer o shopping, o banheiro é do tamanho da minha casa” (Estudante A1). “Nossa o teatro é enorme! Nunca tinha visto algo assim!” (Estudante A2). “Gostei bastante de conhecer a cidade, sempre venho no parque no fim de ano, mas nunca tinha reparado como tem coisa bonita na cidade” (Estudante A3).

Percebemos nas falas registradas o encantamento dos estudantes ao conhecerem sua cidade. O coensino⁷ proporcionou aos professores e aos estudantes um ambiente rico de aprendizagem e trocas de conhecimentos favorecendo, igualmente, todos os estudantes.

4. Conclusão

A escola inclusiva traz em seu bojo o desafio de, não somente acolher os estudantes com deficiência, mas de garantir condições de acesso, de permanência e de aprendizagem equitativa. Um dos grandes desafios para que se implante esta escola passa pela aceitação dos professores das classes comuns, pois os mesmos precisam adequar suas práticas pedagógicas a realidade da turma.

Muitas dificuldades foram encontradas no decurso deste projeto, contudo podemos

⁷ O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público alvo da educação especial [...] (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 45).

afirmar que apesar das dificuldades a equipe da EMHM se superou ao fazer um trabalho de excelência. Este trabalho trouxe benefícios para todos os envolvidos, os projetos ajudaram aos professores enxergarem claramente que muitos problemas na turma eram causados por um preconceito enraizado no pensamento social sobre as crianças com deficiências. Na busca de uma escola que recupere sua perspectiva humanizadora, o conjunto de ações visou auxiliar as escolas na melhoria da qualidade de ensino e o estabelecimento de melhores relações interpessoais. Percebemos nos discursos apresentados no texto uma reflexão e efetivação de práticas pedagógicas para o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, a fim de favorecer o processo de escolarização dos estudantes. Ainda não chegamos à fronteira final da educação de inclusiva, mas não desistiremos até que nossos estudantes tenham uma educação de qualidade.

Referências bibliográficas

- ALBERTI, V. Manual de história oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil?. São Paulo: Biruta, 2019. 158 p.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei Brasileira de Inclusão - *LBI nº 13.146, de 6 de julho de 2015*
Diário Oficial da União, 07 de julho de 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – *LDB n.º 9.394*,
de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- CAMPOY, T.J. A. Metodología de la Investigación Científica: Manual para elaboración de
tesis y trabajos de investigación. Asunción: Marben, 2018
- OLIVEIRA NETO, A. M.; AGUIAR, A. L. O; GONZALÉZ, D. G. Letramento na educação de
surdos: cidadãos do agora construindo um amanhã. Revista EDUCA UMCH, n. 15, p.
16, 1 jun. 2020.
- FREIRE, P; DONALDO, M. Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro:
Paz e Terra, 1990.
- BOGDAN. R. BIKLEN. S. Investigaçãõ qualitativa em educaçãõ: uma introduçãõ à teoria e aos

métodos. Portugal: Porto Editora, 2014.

JOSSO, M-C. Experiência de vida e formação. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2015.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R., & ZERBATO, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PIBID En La Formación Docente: Un Análisis De Las Obras Producidas En El Período De 2007 A 2022

Márcia Barbosa dos Santos
Daniela Ruíz Díaz

Resumen

Este estudio analiza los trabajos producidos sobre el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (PIBID), en el período comprendido entre 2007, cuando se implementó como política pública para la formación de docentes para trabajar en Educación Básica, hasta 2022, en un intento de verificar, después de 15 años de vigencia, sus contribuciones, desafíos y repercusiones, en el escenario de la educación brasileña. La investigación incluye un enfoque cualitativo, caracterizado como un estudio exploratorio, siendo realizado a partir de una revisión bibliográfica, utilizando Google Scholar como instrumento de recolección. El análisis de los trabajos producidos consideró únicamente monografías, artículos científicos, disertaciones, tesis y libros, debido al rigor científico requerido. El resultado obtenido mostró una literatura generosa producida en torno al tema abordado, al mismo tiempo que señaló desde hace mucho tiempo en Brasil, hay una discusión sobre la calidad de la Educación Básica. Sin embargo, los esfuerzos en esta dirección no han acompañado el proceso de transformación social en la misma medida en que se produce. Por diversas razones, la formación docente sigue desarrollándose de una manera que no está vinculada a la realidad escolar. Además, hay varias condiciones que son desfavorables para la profesión. Sin embargo, varios programas, como el PIBID, se han desarrollado en un intento de cambiar esta realidad. Y los resultados obtenidos, por pequeños que sean, ya son sumamente prometedores.

Palabras clave: PIBID. Formación de Pprofesores. Educación Básica.

Resumo

Este estudo analisa os trabalhos produzidos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período compreendido entre os anos de 2007, quando da

sua implementação como política pública de formação de professores para atuar na Educação Básica, a 2022, na tentativa de verificar, após 15 anos de efetivação, as suas contribuições, desafios e repercussões, no cenário educacional brasileiro. A pesquisa contempla uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo exploratório, sendo realizada a partir de uma revisão bibliográfica, tendo como instrumento de coleta o Google Acadêmico. A análise dos trabalhos produzidos considerou apenas monografias, artigos científicos, dissertações, teses e livros, por conta do rigor científico exigido. O resultado obtido mostrou uma generosa literatura produzida em torno da temática abordada, ao mesmo tempo em que sinalizou há muito tempo no Brasil, se discute sobre a qualidade da Educação Básica. Contudo, os esforços nesse sentido não têm acompanhado o processo de transformação social na mesma medida em que elas acontecem. Por diversos motivos, a formação de professores continua sendo desenvolvida de modo desvinculado da realidade escolar. Além disso, várias são as condições desfavoráveis à profissão. Entretanto, diversos programas, como é o caso do PIBID, vem sendo desenvolvidos na tentativa de mudar essa realidade. E, os resultados obtidos, por menores que sejam, já se mostram extremamente promissores.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Educação Básica.

1. Introdução

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), implementou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007, como parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores, que visa proporcionar, entre outros aspectos, aos educadores, logo na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação entre a teoria aprendida no curso com a prática vivenciada na escola.

Desde então, o PIBID tem concedido bolsas a acadêmicos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, que estejam em desenvolvimento pelas Instituições de Educação Superior (IES). A proposta principal, de acordo com Gonzatti y Corte Vitória (2013), foi a de:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (p. 38).

Sendo assim, os projetos de iniciação à docência, visando cumprir com a proposta do PIBID, buscam promover a iniciação do acadêmico no ambiente escolar com o intuito de estimular a vivência pedagógica, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de desenvolver suas competências e habilidades intelectuais, necessárias à identidade deste futuro educador.

Fazendo uma análise do PIBID, desde a sua criação em 2007, quando atendia somente universidades públicas, até chegar as faculdades particulares, sem fins lucrativos, comunitárias e confessionais, bem como o contexto atual, verifica-se que, de fato este programa, de iniciativa governamental, foi de grande relevância no âmbito da formação e valorização de professores. Contudo, como qualquer outra ação, essa também apresentou pontos negativos, enfrentou desafios para ser efetivada, mas, acima de tudo contribuiu e impactou o cenário educacional brasileiro.

Foi positiva porque era uma política pública educacional que previa a destinação de bolsas de estudos, não apenas para os acadêmicos participantes, mas, também, para professores da escola de Educação Básica que atuavam como supervisores co-formadores, coordenadores de área e educadores do Ensino Superior das áreas dos subprojetos. Outro

ponto positivo foi o fato do PIBID estar sob a coordenação geral e a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Lacerda y Barbosa, 2017).

Considerando isso, este estudo se propôs a responder a seguinte questão problema de investigação: Quais são as contribuições, desafios e repercussões, do PIBID apresentadas pelos trabalhos produzidos ao longo dos 15 anos de sua efetivação como política pública educacional visando a formação de professores para atuar na Educação Básica?

Responder tal problemática se faz necessário porque sabe-se que o PIBID, conforme evidencia Gonzatti y Corte Vitória (2013, p. 39), foi uma política pública educacional, que foi implementada num “cenário de antigos problemas, de novos desafios, de construção de possibilidades, de encantamento com a educação, apesar de todo um discurso de crise sobre a mesma”, mas com grande potencial para contribuir com a identidade profissional dos professores.

Assim, fazendo uma análise inicial dos resultados obtidos, Pires y Moraes (2014, p. 1201) afirmam que “as atividades do PIBID contribuíram para o conhecimento do Campo Educacional de maneira geral, da Didática, do Ambiente Escolar e da Profissão Docente”, evidenciando, desse modo, que um dos aspectos mais positivos foi justamente possibilitar a oportunidade do contato direto com a realidade escolar, refletindo positivamente na vida acadêmica dos bolsistas.

Tais resultados são importantes porque, justamente, uma das metas do PIBID era o fortalecimento da parceria e da aproximação entre a escola da Educação Básica e a Universidade, permitindo a observação, reflexão e atuação do acadêmico, futuro professor, sobre a realidade escolar e a importância da aquisição de competências e habilidades para o exercício docente (Bianchi, 2016).

Deste modo foi o principal objetivo deste estudo, analisar os trabalhos produzidos sobre o PIBID no período compreendido entre os anos de 2007 a 2022, por entender que, para quem foi contemplado com a bolsa, o PIBID ajudou a estes acadêmicos participantes a assumir a docência como uma profissão que deve ser exercida com compromisso e responsabilidade, apesar dos desafios impostos, pelos baixos salários, insuficientes

condições de trabalho, falta de material, etc., uma vez que contribuiu para elevar a qualidade das ações acadêmicas neste âmbito, assim como para ajudar a estes futuros profissionais a aprender a valorizar a escola enquanto campo de experiência docente.

2. Metodologia

O percurso metodológico contempla uma pesquisa do tipo bibliográfica, de abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo exploratório, tendo como recurso de coleta de dados o Google Acadêmico para se encontrar os estudos produzidos em torno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no período de 2007, quando da sua implementação como política pública de formação de professores para atuar na Educação Básica, a 2022, na tentativa de verificar, após 15 anos de efetivação, as suas contribuições, desafios e repercussões, no cenário educacional brasileiro.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada devido à necessidade de se construir o marco teórico sobre o tema explorado nesse estudo, assim como para o levantamento dos trabalhos produzidos sobre o assunto, pois “[...] quanto mais completas e abrangentes forem às fontes bibliográficas consultadas, mas rica e profunda será a pesquisa” (Gil, 2010, p. 27), bem como para fundamentar os resultados obtidos e que serão posteriormente discutidos na análise de dados.

Para tanto, assume a abordagem qualitativa, uma dimensão da pesquisa social, cuja finalidade é reduzir, ao máximo, a distância entre a teoria outrora levantada na fundamentação teórica e os dados coletados por meio da aplicação de técnicas ou instrumentos específicos a fim de se atingir os resultados almejados, alcançar os objetivos propostos e responder ao problema de pesquisa (Chizzotti, 2013).

Por fim, o estudo caracterizou-se como sendo exploratório, cuja finalidade principal foi “familiarizar-se com o fenômeno que está sendo investigado” (Teixeira, 2007, p. 78), de modo a possibilitar a compreensão aprofundada do objeto pesquisado, visando o aprimoramento de ideias, e, por isso, é bastante flexível, pois a proposta é possibilitar a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

No caso deste estudo, a proposta será mostrar as contribuições, os desafios e as

repercussões, do no cenário educacional brasileiro, ao longo de 15 anos de efetivação como política pública de formação de professores para atuar na Educação Básica, devido a existe uma constante preocupação com a melhoria da qualidade da aprendizagem nas escolas públicas, é comprovado que este Programa permitiu aos pesquisadores “conhecer e acompanhar os processos de aprendizagem dos estudantes, construindo inferências sobre as possíveis contribuições das atividades de iniciação à docência na qualidade da aprendizagem” (Lacerda y Barbosa, 2017, p. 58), mesmo ele não tendo resolvido todos os problemas evidenciados.

3. Análise e discussão dos resultados

Para compor a análise e discussão dos resultados foi realizada uma ampla pesquisa sobre o tema proposto no Google Acadêmico usando, inicialmente, como frase chave a própria temática que embasa este estudo, com destaque para, conforme quadro 1:

Quadro 1: Levantamento inicial dos estudos produzidos sobre o PIBID no período de 2007 a 2022.

Temática chave pesquisada	Trabalhos encontrados
As vivências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na prática docente dos egressos de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)	05
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e suas contribuições na formação de professores da Educação Básica	10
As contribuições do PIBID na prática docente	07

O PIBID no contexto da escola pública: benefícios produzidos na Educação Básica	11
Fortalezas e fragilidades da formação docente: o PIBID na construção da identidade profissional	07

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Vale destacar que, as frases chave que nortearam a busca inicial no Google Acadêmico foram escolhidas por ser elas as temáticas que serão abordadas em cada um dos capítulos que comporão a tese de doutorado que já se encontra em produção. Além disso, foram descartados todos os trabalhos que, mesmo falando do PIBID, não se enquadravam como monografias, artigos científicos, dissertações, teses e livros, por conta do rigor científico exigido.

Como parte desse levantamento inicial, conforme observado no quadro 1, foram encontrados um total de 40 trabalhos produzidos sobre o PIBID, todos com foco nas vivências e experiências de bolsistas egressos; nas suas contribuições na formação de professores da Educação Básica e na prática docente; nos benefícios produzidos na Educação Básica, considerando-se o contexto da escola pública; e, nas fortalezas e fragilidades da formação docente visando a construção da identidade profissional.

Em todos os 40 trabalhos encontrados nesse levantamento inicial ficou constatado, entre outros aspectos, que o PIBID possibilitou a concretização da aproximação necessária do acadêmico e sua futura profissão; trouxe à tona reflexões importantes para as instituições formadoras; possibilitou uma observação e reflexão da realidade escolar e da prática docente; serviu de complemento da formação inicial, exigindo que se repensasse os modelos de formação implementados e existentes atualmente.

Tais apontamentos reforçam o já afirmado por Pires y Moraes (2014) de que o PIBID, com todas as suas limitações, representa, sem dúvida alguma:

Um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente, principalmente por conceder bolsas para alunos da

licenciatura, com o intuito de construir uma identidade profissional desde o início do curso, incentivando-os a optarem pela carreira docente, tendo em vista os desafios que serão enfrentados quando do ingresso na carreira do magistério (p. 1202).

Diante das repercussões em torno do PIBID no cenário educacional brasileiro, dos resultados positivos alcançados com relação à valorização da profissão docente e do professor que a exerce, acredita-se que esse tipo de política pública educacional é mais do que necessária, pois, os diversos estudos realizados sobre essa temática evidenciaram que as atividades do Programa permitiram atingir os objetivos previstos.

Considerando isso, no segundo momento de busca no Google Acadêmico, o levantamento teórico tomou como base o tema deste estudo **“O PIBID na formação de professores: uma análise dos trabalhos produzidos no período de 2007 a 2022”**, para se saber se algum outro estudo já havia sido feito com a mesma proposta, quais os pontos analisados, quais os resultados obtidos e o que de novo havia sido mencionado, como pode ser observado no quadro 2, onde para facilitar a compreensão cada trabalho encontrado foi nomeado com um código, sendo E – Estudo e numeração de 01 a 08, para exemplificar o total encontrado:

Quadro 2: Levantamento teórico sobre os trabalhos produzidos que realizam uma análise do PIBID ao longo de 15 anos de implementação

Cód.	Autor(a)/Ano	Tema	Abordagem realizada	Tipo de trabalho
E01	Rabelo, Leandro de Oliveira, Dias, Valéria Silva y Carvalho, Fernando Luiz de Campos (2020).	Mudanças no PIBID e na preparação de professores para o início da docência: análise em multiníveis baseada na THCA.	Os autores realizam uma análise em torno de algumas das recentes mudanças impostas PIBID vigente no Brasil desde 2007, com destaque para, na última década, a importante tarefa de preparar melhor os	Artigo de revista científica.

			licenciandos para o início da carreira docente, por meio da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (THCA).	
E02	Tigre, Diana Martins (2021).	Trajectoria e potencial formativo do PIBID: análise dos editais de 2007 a 2020.	Com o intuito de compreender o potencial formativo do PIBID ao longo de sua trajetória, a autora realizou uma análise dos 7 (sete) editais do programa, que se materializaram de 2008 a 2022, buscando verificar suas características gerais em relação à iniciação à docência, onde foram verificados os objetivos, nº de bolsistas por núcleo, requisitos para ser bolsista de iniciação à docência, tempo de execução do projeto, áreas e níveis de ensino privilegiadas, orçamento e financiamento do programa (verba de custeio).	Artigo científico publicado em anais de eventos.
E03	Vanzuita;	Potencialidades e	Por meio de uma análise-	Artigo

	Alexandre y Guérios, Juliana (2022).	limites dos programas federais PIBID e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento.	descritiva e interpretativa, este estudo apresenta um mapeamento de teses e dissertações relacionadas ao PIBID e Residência Pedagógica (RP), no Catálogo Digital de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, no período de 2010 a 2020, visando compreender seus impactos na formação dos futuros professores.	científico do Scielo.
E04	Nogueira, Keysy Solange Costa y Fernandez, Carmen (2019).	Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de Química.	Visando analisar o impacto do (PIBID) na formação dos pibidianos, coordenadores e supervisores, no contexto do ensino de Química, este estudo mapeou, por meio da análise de conteúdo, a literatura disponível no período de 2008 a 2018, considerando os eventos nacionais, artigos, teses e dissertações.	Artigo de revista científica.
E05	Guimarães, Daniela	Formação de professores de	Visando compreender peculiaridades da	Artigo de revista

	Oliveira (2019).	Educação Infantil e o PIBID.	formação de professores da Educação Infantil, este estudo trouxe reflexões acerca do trabalho formativo do PIBID numa universidade federal, nos anos de 2016 e 2017, a partir da análise dos registros produzidos no processo.	científica.
E06	Santos; Halisson Keliton Ramos dos y Sacardo, Michele Silva (2018).	A política de formação de professores: o estado da arte sobre o PIBID na Pós-Graduação em Educação.	É um estudo bibliográfico realizado com base nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste, no período de 2009 a 2015, com foco no PIBID.	Artigo de revista científica.
E07	Santos, Agatha Rosa dos y Rosinski, Gabrielle Luana (2022).	As contribuições do PIBID no percurso formativo de professores/as.	A partir de um levantamento realizado nos artigos publicado nos anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, o ENPEG, nos anos de 2017 e 2019, foi analisada as práticas/experiências realizadas no PIBID e as contribuições promovidas.	Artigo de revista científica.

E08	Freitas, Maria Luziana Costa de, Ferreira, Leonardo Chaves y Pereira, Antonia Suelle de Souza Alves (2022).	As contribuições do PIBID para a formação docente: uma análise a partir das práticas adotadas no ensino remoto emergencial.	A análise das contribuições do PIBID é feita a partir das práticas adotadas pelos bolsistas do subprojeto de Letras - Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), durante o contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).	Artigo de revista científica.
-----	---	---	---	-------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como se pode observar, os 8 trabalhos encontrados, além de atuais, pois suas publicações datam de 2018 a 2022, evidenciam, entre outros aspectos, que o PIBID tem sido de grande importância, apesar de todas as modificações sofridas, pois a experiência vivida no ambiente escolar, tem permitido não apenas o contato com a sala de aula, mas conhecer também problemas e os aspectos positivos da prática docente, ajudando aos futuros professores refletir sobre os caminhos a seguirem em sua atividade profissional.

No entanto, há que se enfatizar a crítica evidenciada por Rabelo, Dias y Carvalho (2020), E1, sobre as mudanças provocadas no PIBID no último edital lançado em 2018 que modificou significativamente a estrutura do Programa, alterando seu potencial formativo, pois acompanhadas pelo lançamento do Programa de Residência Pedagógica, afetaram o seu sistema de atividades, provocando, com isso, o seu distanciamento de sua identificação com a iniciação à docência, prejudicando diretamente a eficiência da ação de tutoria, diminuindo a heterogeneidade dos sujeitos que compõem os subprojetos e enfraquecendo as parcerias entre universidades e escolas. Ao mesmo tempo, tais modificações “não contribuem para diminuir as limitações desse Programa e não ampliam as possibilidades

dos futuros professores de vivenciarem os diversos elementos que caracterizam o início da docência” (p. 01).

No E2, é possível observar, por meio da análise de Tigre (2021), uma crescente ampliação do programa e de suas possibilidades de formação inicial, apesar dos cortes no orçamento e financiamento do programa (verba de custeio), provocadas pelas significativas mudanças ocorridas a partir de 2018, o que levou a seu enfraquecimento, dificultando significativamente o seu fortalecimento, continuidade e ampliação, enquanto política pública educacional.

O E3, Vanzuita y Guérios (2022), foi considerado somente no que tange à sua abordagem sobre as potencialidades e limitações do PIBID, em virtude de permitir um importante recorte temporal no período de 2010 a 2020, onde sinalizou como principais limites: a restrição no número de bolsas ofertadas e fragilidades entre o currículo das Instituições de Ensino Superior (IES), o estágio e os programas de iniciação à docência; como parte das potencialidades ficou evidenciado: a inserção no cotidiano da escola, a bolsa remunerada, as metodologias adotadas e a aproximação das universidades com a Educação Básica, pois deixa evidente as possíveis contribuições, entre as quais estão, a “construção da identidade docente durante a formação inicial, uma vez que colaboram na qualificação do futuro professor, no sentido de uma formação autoral e emancipatória baseada na pesquisa, aproximando universidade e escola, articulando teoria e prática” (p. 02).

No E4, Nogueira y Fernandez (2019) deixam evidente que o PIBID propiciou aos pibidianos a vivência no futuro espaço profissional, a participação em eventos científicos e estudos sobre referenciais teóricos. Em se tratando dos supervisores, foi observado que eles se reconheceram como coformadores. E, não foi verificado os impactos dessa formação na atuação do coordenador.

No E5, ficou evidenciado que os efeitos formativos do PIBID, como política pública federal de formação de professores, são de caráter pontual, pois tem permitido “construir espaços horizontais, permanentes e efetivos de discussão de práticas e teorização de fazeres” (Guimarães, 2019, p. 97).

O E6, Santos y Sacardo (2018), por sua vez, evidenciou, como parte dos resultados, que as pesquisas sobre o PIBID têm priorizado os participantes do programa em alguns cursos de licenciatura e suas contribuições para a formação dos licenciandos. Logo, outros aspectos pontuais não são abordados no período analisado.

O E7, Santos y Rosinski (2022), ao discutir e analisar a implantação do PIBID, a partir dos aspectos legais de sua implementação, ressaltam a sua importância na qualificação da formação inicial docente, como um espaço e tempo para a inserção no cotidiano escolar, para a construção dos saberes da docência e para a ampliação da relação com os educadores e estudantes da Educação Básica.

E, por fim, o E8, mostrou “que o PIBID durante a pandemia, no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, manteve a sua coerência, permitindo ao futuro professor articular seus conhecimentos nos campos práticos da educação” (Freitas, Ferreira y Pereira, 2022, p. 77).

Em linhas gerais, nota-se que o PIBID tem conseguido fomentar a iniciação à docência de estudantes das licenciaturas, como forma de prepará-los para a atuação docente. E, mesmo com todos os percalços, tem sido uma política pública brasileira de valorização do magistério, pois atua e, ao mesmo tempo, agrega valores indispensáveis à relação universidade-escola, enquanto fatores essenciais para a efetivação de boas práticas pedagógicas, além de retomar o papel de co-formação entre essas duas instituições educativas.

Conclusão

Há uma generosa literatura produzida em torno da temática abordada, mesmo sendo os focos de análise bem variados, além de mostrarem um mapeamento de realidades específicas. No entanto, ao longo de 15 anos de efetivação, poucos são os estudos que focam em realizar uma análise específica dos resultados do PIBID em nível nacional.

Num quadro geral, os resultados obtidos, por menores que sejam advindos da implementação do PIBID, já se mostram extremamente promissores, e o revelam como sendo um elo entre a Educação Básica e o Ensino Superior por conta da efetivação da

relação universidade-escola, como mecanismo de articulação entre a formação teórica e a prática escolar.

Referências Bibliográficas

- Bianchi, R. C. (2016). *Relação Universidade-Escola: O PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores*. 2016. 104f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas.
- Gonzatti, S. E. M., Corte Vitória, M. I. (2013). Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública. *Revista Cocar*, Belém, vol. 7, n.14, p. 34-42, ago-dez.
- Lacerda, C. L. C. de., Barbosa, F. G. (2017). Contribuições do PIBID para a formação docente dos licenciandos em Pedagogia na UEMG: desafios e possibilidades. *Form@re – Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 2, p.55-71, jul./dez.
- Pires, C. D. de O.; Moraes, E. C. de. (2014). Contribuição do PIBID para a formação do docente: percepção de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de Ciências Biológicas da UFSC. *Revista da SEnBio (Associação Brasileira de Ensino de Biologia)*, Número 7, outubro; V Enebio; II Erebio Regional 1, pp. 1201-1210.
- Teixeira, E. (2007). *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Juegos, Juguetes Y Juguetes: Definiciones Y Su Relevancia En El Ámbito Escolar

Jardiel Marcos Santos da Silva

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue describir la relevancia de los juegos, juegos y juguetes en el ámbito escolar, informando la importancia que tienen para los estudiantes y analizando la relevancia que tiene la disciplina Educación Física para el desarrollo integral de los estudiantes en los primeros años. Se trata de una investigación cualitativa en la que se utilizó como metodología una revisión bibliográfica, por lo que es posible realizar una búsqueda en artículos académicos y sitios web que trataran esta temática. Mediante el levantamiento de la información obtenida se pudo concluir con esta investigación, que los autores dejan en claro la importancia que tienen los juegos, juegos y juguetes en la vida de los estudiantes, principalmente en su desarrollo integral, y que las clases de Educación Física contribuir positivamente a este proceso.

Palabras clave: Escolares. Infancia. Componente Curricular de Educación Física.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi descrever a relevância das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos no âmbito escolar, relatando a importância que eles têm para os escolares e analisando qual a relevância que a disciplina de Educação Física tem para o desenvolvimento integral dos escolares nos anos iniciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual utilizou-se como metodologia uma revisão bibliográfica, sendo assim, possível realizar uma busca em artigos e sites acadêmicos que tratavam dessa temática. Através do levantamento das informações obtidas, foi possível concluir com esta pesquisa,

que os autores deixam claro sobre a importância que as brincadeiras, os jogos e os brinquedos têm na vida dos escolares, principalmente no seu desenvolvimento integral, e as aulas de Educação Física contribuir de forma positiva para esse processo.

Palavras- chave: Escolares. Infância. Componente Curricular de Educação Física.

1. Introdução

Em algumas escolas, nos dias atuais, os alunos deparam-se com a falta da Cultura Corporal do Movimento, em especial, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos no Ensino Fundamental Anos Iniciais. A brincadeira faz parte da vida da criança e incluir o jogo no aspecto educacional e o brinquedo com forma de estimular a criatividade e a imaginação. Ambos têm como pressuposto o triplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança enquanto indivíduo, a construção do conhecimento e o ensinamento de valores emocionais, físicos e sociais tão importantes em nossa época.

Dessa maneira, tivemos como objetivo geral descrever a relevância das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos no âmbito escolar, relatando a importância que eles têm para os escolares e analisando qual a relevância que a disciplina de Educação Física tem para o desenvolvimento integral dos escolares nos anos iniciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual utilizou-se como metodologia uma revisão bibliográfica, sendo assim, possível realizar uma busca em artigos e sites acadêmicos que tratavam dessa temática.

O problema geral da pesquisa surgiu pela necessidade de compreender a importância das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos para os escolares nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa maneira, surgiu o seguinte questionamento: é qual a relevância das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos para os escolares nos anos iniciais do ensino fundamental?

Portanto, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos fazem parte do contexto histórico e cultural da humanidade por gerações, e devem ser integradas à prática pedagógica nas aulas de Educação Física, sendo importantes para o desenvolvimento da noção de agir em grupo, que ao brincar e jogar com os seus brinquedos possam interagir como também intervêm na sociedade onde estão inseridos, contribuindo assim, de forma positiva e

produtiva no mundo moderno que estamos vivendo atualmente.

2. Decisões metodológicas

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, os quais foram analisados artigos acadêmicos e científicos de vários pesquisadores na temática, disponíveis em sites de informações científicas. “A pesquisa bibliográfica é um trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para o todo de uma pesquisa”. (Pizzani et al., 2012 p.54). Para coleta de dados baseou-se nas leituras em artigos, pesquisas em livros e sites, consulta em material didático, como também das orientações recebidas de acordo com o manual de orientações de pesquisa científica.

Desta forma, se faz uso da compreensão das definições e conceitos apresentados pelos autores envolvidos nesta pesquisa. É uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza como descritiva argumentativa já que se trata de um estudo bibliográfico. Segundo Lakatos e Marconi (2017), dizem que é um método de atividades sistemáticas e racionais que busca garantir a segurança dos objetivos como também estratégias quanto à proposta apresentada.

3. Apresentação e interpretação dos dados obtidos

As brincadeiras fazem parte do contexto histórico-cultural da humanidade, e devem ser integradas à prática pedagógica nas aulas de Educação Física, sendo importantes para o desenvolvimento da noção de agir em grupo, que ao brincar não somente interagem como também intervêm no mundo à sua volta, através das suas próprias representações. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p.65-66), afirmam que “o jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”.

Segundo o que Leão Junior (2013, p.22) define, “brincadeira como qualquer atividade

espontânea, com regras simples e/ou modificáveis que se desenvolve a atividade, tendo como objetivo proporcionar prazer e divertimento, sem a intenção de que haja um vencedor [...]”. Percebe-se que o ato de brincar envolve a liberdade dos participantes, é deixá-los livres para escolher que tipo de brincadeiras e as regras que irão usar. Contudo, o mais importante é que tenham prazer ao se divertirem, e sobretudo, tenham satisfação em brincar.

Posto isso, Gomes (2013) corrobora com este pensamento, pois a brincadeira é um fenômeno da cultura humana que é repassado de geração em geração. Contudo, o ato de brincar se configura sendo um conjunto de práticas, de conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos indivíduos nos contextos históricos e sociais em que estão inseridos.

Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significação e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. (Gomes, 2013, p.45).

Através do ato de brincar, por meio das brincadeiras, a ludicidade se manifesta. É importante que não sejam vistos como passa tempo, ou simplesmente, o brincar por brincar, mas tendo inclusive, objetivos a serem alcançados durante e depois das aulas de Educação Física. O professor deve atuar como mediador na qual possa estimular a criatividade e a imaginação dos estudantes, contudo, deve sempre adequar as necessidades de cada um.

O brincar deve ser estimulado proporcionando à criança, a descoberta do mundo. Espaços infantis devem proporcionar dinâmicas alegres e criativas para que a criança se sinta feliz nesse ambiente novo e de descoberta. Os adultos que também se fazem presentes nesse ambiente devem estar preparados para agir de forma contributiva no desenvolvimento dessas crianças. (Souza, 2012, p.09).

Em síntese, são nas brincadeiras que se inspiram nas atividades cotidianas, os estudantes se valem da imaginação e da criatividade, assim, criar as suas representações no mundo em que vivem o que começa em suas mentes, toma forma no mundo com as brincadeiras,

frutos de suas fantasias.

Santos (2014, p.13) concorda com esta afirmação, pois deixa claro que:

[...] o brincar trabalha com as emoções, é uma característica da infância que persiste na juventude, continua na idade adulta e alcança a velhice. Em cada etapa da vida, o brincar apresenta trajetórias e funções diferenciadas com uma variedade de experiências, de situações e de propósitos que dão características especiais para as atividades lúdicas da criança, do jovem, do adulto e do idoso, seja na brincadeira, no jogo ou nas dinâmicas.

Ao brincar, as crianças fortalecem o seu meio social, pois o respeito, a solidariedade, a honestidade e entre outros aspectos são construídos e desenvolvidos, simplesmente, pelo ato de brincar através das atividades lúdicas. Convém frisar que tais aprendizados que serão ensinados pelo simples ato de brincar irão ser lembrados em todas as etapas da vida.

Sobre o jogo, Leão Junior (2013, p.22), define sendo:

[...] toda e qualquer atividade, organizada, com regras fixas e/ou predeterminadas que deverão ser seguidas rigorosamente, para o perfeito andamento da atividade. No jogo, o caráter espontâneo nem sempre estará presente, porém tem o objetivo de, no desenvolvimento da atividade, chegar a um vencedor (ou a um empate).

O jogo se inspira em uma atividade cotidiana, revestida de caráter lúdico, em que a sua prática proporciona prazer ao jogador, através da fuga da realidade concreta, contrariando a rigidez característica das aulas que trabalham os esportes, jogos e brincadeiras permitem o aflorar da imaginação das crianças, através do 'faz de conta', promovendo uma transformação do que é vivido na realidade, durante a vivência do ato lúdico.

Para Kishimoto (2011, p.15), "o jogo é uma atividade estruturada, parte de um princípio de regras claras, de fácil entendimento". Neste sentido, o jogo se desenvolve através do divertimento e do prazer do participante no ato em participar das atividades lúdicas que são apresentadas, sempre respeitando às regras e tendo como objetivo ganhar, empatar ou perder a partida de determinado jogo.

O jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente a necessidade de "ação". Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo aspectos

dominante da consciência, ele deve ser entendido como “fator de desenvolvimento” por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê. (Coletivo de Autores, 1992, p.66).

Em síntese, ao planejar as aulas, o professor deve priorizar as ações que irão ser realizadas, pois os estudantes devem ser motivados e incentivados o tempo todo para resolver problemas provenientes das vivências das práticas corporais. Nesse sentido, ao estarem em contato com o jogo, as crianças têm que reagir com as situações que são apresentadas. É válido ressaltar que “os jogos fazem parte da identidade e da cultura humana, a partir desse conteúdo, os alunos devem explorar, valorizar e reconhecer a diversidade dos elementos culturais que compõem a ação de jogar”. (Costa, 2021, p.16).

Para Leão Junior (2013), o brinquedo trata-se de um objeto material industrializado ou construído com quaisquer outros materiais descartáveis que estimule a criatividade e imaginação da criança. “O brinquedo torna-se parte da atividade da criança, que poderá realizá-la individualmente, como, por exemplo, construir um castelo com pedras, ou dar de comer para uma boneca” (Leão Junior, 2013, p.21).

O brinquedo é um material que colabora para o desenvolvimento integral da criança, pois as suas motivações estão empregadas nestes instrumentos tão importantes para as brincadeiras e para os jogos. Ele pode ser um simples meio para que a brincadeira ou jogo possa tomar forma, a exemplo de uma bola, uma corda, um carrinho, uma boneca e entre outros. Ambos têm sua representação social que objetiva reproduzir a realidade que se manifesta no cotidiano de cada um, em suas diferentes formas de manipulá-los.

As contribuições dos brinquedos para vida das crianças são inúmeras. De acordo com Leão Junior (2013), o brinquedo nos aspectos sociais se faz presente quando uma ou mais crianças compartilham do mesmo brinquedo quando estão realizando uma atividade, uma brincadeira ou um jogo. Dessa forma, os brinquedos permitem trabalhar e desenvolver nas crianças: o respeito, limites, negociação, compreensão, companheirismo etc, tudo o que a nossa sociedade está precisando hoje nos dias atuais.

Dessa maneira, existem várias formas e especificidades pedagógicas para a manipulação do brinquedo no âmbito escolar, contudo, precisaria de uma pesquisa extensa para tratar de

cada um deles. Partido desse pressuposto, destacaremos o brinquedo educativo, pois “está ligado à motivação interna da criança, que é um aspecto típico das atividades lúdicas”. (Scherer, 2013, p.31).

Sobre o brinquedo educativo, Kishimoto esclarece algumas considerações que o professor deve ficar atentos:

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. [...]. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor (Kishimoto, 2005, p. 37).

Mediante a esse contexto, faz necessário que os profissionais que trabalham na Educação Básica, mas especificamente, no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais compreendam a importância das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos para vida das crianças. Quando é utilizado de forma correta, os alunos irão se desenvolver de maneira integral e, assim, contribuirão para uma sociedade mais justa.

A escola é um ambiente privilegiado e repleto de possibilidades no que diz respeito à aprendizagem. Muito se tem dito e escrito sobre a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino das crianças. Todos sabem que, quando a criança joga e/ou brinca, ela aprende. (Santos, 2014, p.15).

No contexto hodierno, existem várias brincadeiras, jogos e brinquedos de diversas formas e maneiras, e isso faz com que as crianças viajem em mundo que somente elas constroem por meio de sua imaginação e criatividade no ato de participar de qualquer uma destas atividades. Seguindo este mesmo pensamento sobre o brinquedo, Leão Junior (2013) deixa claro que a criança não precisa somente de brinquedos industrializados, mas podem ser construídos com materiais descartáveis, pois os mesmos estimulam a criatividade, a imaginação, a socialização, a cooperação e a afetividade da criança.

Nesse sentido, ao construir brinquedos com materiais reutilizados que iriam ser jogados na natureza de forma desorganizada, os alunos passam a dá mais valor quando eles mesmos

constroem seu próprio brinquedo. Nesta perspectiva, esta é uma forma de minimizar os problemas que o nosso planeta terra vem enfrentando há vários anos.

No momento em que o ato lúdico passa a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, as crianças conseguem solucionar os problemas, e se desenvolvem mais à medida que brincam, jogam e manipulam os brinquedos. “Reconhecer nas brincadeiras e jogos as inúmeras possibilidades a serem alcançadas no que diz respeito ao aprendizado é algo que vai além da quadra, campo, ruas ou espaços fechados. Jogar e brincar traz subsídios que podem nortear várias áreas de conhecimento”. (Santos, 2014, p.15).

Nesse sentido, quando as aulas de Educação Física têm a presença das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos, os estudantes conseguem se desenvolver de forma integral. Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012, p.35) destacam que:

Ao considerar importância que tem a Educação Física no processo de desenvolvimento do ser humano, é preciso resgatar a verdadeira relação dos movimentos fundamentais com as necessidades básicas da criança. Quando as aulas de Educação Física são aplicadas com objetivos educacionais, sem comparação de desempenhos entre os alunos, elas podem fornecer uma grande bagagem motora, ricas oportunidades de desenvolvimento social e estimulação das diversas manifestações de inteligência.

Posto isso, percebe-se as várias possibilidades que existem dentro da Cultura Corporal do Movimento, que podem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física escolar, especialmente, no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Sendo assim, as atividades lúdicas, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos, ao serem inseridos na escola como práticas pedagógicas têm não somente no sentido de facilitar a aprendizagem, mas como um meio imprescindível para o desenvolvimento dos alunos. (Santos, 2014; Kishimoto, 2014).

Porém, por motivos culturais e de materiais didáticos, as demais Unidades Temáticas acabam por ficar à parte do planejamento curricular da disciplina, que tem focalizado a sua atenção demasiadamente nos conteúdos esportivos.

Conclusões

Através do levantamento das informações obtidas, foi possível concluir com esta pesquisa com base nos estudos dos autores que a importância que as brincadeiras, os jogos e os brinquedos têm na vida dos escolares são muitas, principalmente para aquelas que contribuem para o desenvolvimento integral, e as aulas de Educação Física são essenciais, pois ajuda de forma positiva para esse processo.

Portanto, ao brincar e jogar com os seus brinquedos, as crianças fortalecem o seu meio social, pois o respeito, a solidariedade, a honestidade e entre outros aspectos são construídos e desenvolvidos, simplesmente, pelo ato de brincar através das atividades lúdicas. Nesse sentido, tais aprendizados que serão ensinados pelo simples ato de brincar irão ser lembrados em todas as etapas da vida.

Referências bibliográficas

- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Costa, K. C. D. (2021). *Sistema Positivo de Ensino: ensino fundamental: 3º ano: educação física*. Curitiba: PSD Educação.
- González, F. J.; Schwengber, M. S.V. (2012). *Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra.
- Kishimoto, T. M. (2005). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2011). ***Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação***. 14ª ed. São Paulo.
- Kishimoto, T. M. (2014). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2017). *Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso*. 8. ed. – São Paulo: Atlas.
- Leão Junior, C. M. (2013). *Manual de jogos e brincadeiras: atividades recreativas para dentro e fora da escola*, Rio de Janeiro- RJ: Wak Editora.
- Nista-Piccolo, V. L; Moreira, W. W. (2012). *Corpo em movimento na Educação Infantil* –São Paulo: Cortez, 1 ed. (Coleção Educação Física escolar).

- Pizzani, L., Silva, R. C. da, Bello, S. F., & Hayashi, M. C. P. I. (2012). *A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento*. RDBCI: Revista Digital De Biblioteconomia E Ciência Da Informação, 10(2), 53-66.
- Santos, V. R. (2014). *Jogos na escola: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Scherer, A. S. (2013). *O lúdico e o Desenvolvimento: A importância do brinquedo e da brincadeira segundo a teoria Vigotskiana*. 2013. 35f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.
- Souza, O. M. A. (2012). *O desenvolvimento dos jogos psicomotores na Educação Infantil*. 21 p. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba-UEPB-Centro de Educação. Campina Grande.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA E AUTOCONHECIMENTO

Maria José de Oliveira Arruda
Eliane Dolens Almeida Garcia
Javier Numan Caballero Merlo
Ivone Colú Frederico Panzarin

RESUMO

Essa comunicação tem como objetivo destacar a importância de se trabalhar com os alunos as suas emoções. Com o objetivo de refletir acerca das práticas de leitura e das diferentes culturas que envolvem os estudantes, foram adotados três livros para compor o projeto. O conteúdo trabalhado através é uma trilogia da autora Célia Chueire. O projeto Socioemocional trouxe à tona uma forma de reflexão sobre o autoconhecimento, aceitar o diferente, saber lidar com as emoções e sentir-se incluso socialmente. Como também contribuir para a formação de leitores, e para a construção da identidade. Temas estes voltados para o momento pós pandêmicos, de grande comoção social. Conforme Cândido (2011) p.177, a Literatura é uma necessidade e um direito humano e é uma “[...] possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...]”, porque “[...] a função da Literatura está ligada à complexidade de sua natureza [...]” (ibidem, p. 178). Portanto, o Projeto Socioemocional é garantir o direito de conhecer sua própria história, e sentir-se pertencente socialmente. A proposta contemplou as turmas do 8º e 9º anos da Escola Estadual Alcebíades Calháo, Cuiabá- MT, numa ação integradora entre professores, os três temas, e estudantes, buscando o incentivo à leitura, de forma a explorar e evidenciar o momento, fazendo com que os alunos se sintam pertencentes, e exercitem o autoconhecimento, para que as relações humanas fluam com maior naturalidade. Este Projeto Socioemocional nos permitiu refletir sobre o ensino de literatura como caráter humanizador e integrador, pois somos seres multiformes, e emocionais, tudo isto tem sido vivido pela comunidade escolar, de forma positiva, percebeu-se avanços significativos no ambiente escolar, onde todos tiveram a oportunidade de ler, refletir, dialogar, se posicionar

coletivamente, através de um conteúdo prazeroso, e linguagem adequada à idade/série, além de propiciar um ambiente de trocas de experiências e aceitação mútua.

Palavras-Chave: Inclusão; Leitura, Autoconhecimento.

Resumen

Esta comunicación pretende resaltar la importancia de trabajar con los alumnos sus emociones. Para reflexionar sobre las prácticas de lectura y las diferentes culturas que involucran a los estudiantes, se adoptaron tres libros para componer el proyecto. El contenido trabajado es una trilogía de la autora Célia Chueire. El proyecto Socioemocional sacó a la luz una forma de reflexión sobre el autoconocimiento, aceptar lo diferente, saber afrontar las emociones y sentirse socialmente incluidos. Así como contribuir a la formación de lectores, ya la construcción de la identidad. Estos temas están dirigidos al momento pos-pandemia, de gran conmoción social. Según Cándido (2011) p.177, la literatura es una necesidad y un derecho humano y es una “[...] posibilidad de vivir dialécticamente los problemas [...]”, porque “[...] la función de La literatura está ligada a la complejidad de su naturaleza [...]” (Ibidem, p. 178). Por lo tanto, el Proyecto Socioemocional es garantizar el derecho a conocer la propia historia y sentir que se pertenece socialmente. La propuesta incluyó las clases de 8º y 9º grado de la Escuela Estadual Alcebíades Calhao, Cuiabá-MT, en una acción integradora entre docentes, los tres temas y alumnos, buscando incentivar la lectura, con el fin de explorar y resaltar el momento, haciendo hacer los estudiantes se sienten pertenecientes y ejercen el autoconocimiento, para que las relaciones humanas fluyan con mayor naturalidad. Este Proyecto Socioemocional nos permitió reflexionar sobre la enseñanza de la literatura como un carácter humanizador e integrador, ya que somos seres multiformes y emocionales, todo esto ha sido vivido por la comunidad escolar, de manera positiva, se percibieron avances significativos en el ambiente escolar, donde todos tuvieron la oportunidad de leer, reflexionar, dialogar, tomar una posición colectiva, a través de contenidos placenteros y lenguaje adecuado a la edad/grado, además de brindar un

ambiente de intercambio de experiencias y aceptación mutua.

Palabras Clave: Inclusión; Lectura, Autoconocimiento.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é de melhor compreender como o conceito e a concepção de habilidades sociais, socioemocionais e saúde psicológica, suas possíveis implicações na formação dos estudantes e na atuação dos professores, estão sendo trabalhadas no ensino fundamental, os quais são sustentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovados em 2017. Tais alterações visam aproximar a educação escolar da realidade juvenil, conter a evasão escolar, aumentar o número de vagas e reestruturar o currículo aos novos desafios do século XXI.

O vínculo entre os novos currículos e as emergentes demandas do mundo do trabalho, não se discute, tanto que o uso do termo “competência” faz parte do vocabulário escolar, remontada à década de 1980. Desse modo a noção de qualificação para o trabalho foi gradualmente sendo substituída pela noção de capacidade subjetivas, que garantiriam a permanência do trabalhador em um mundo de produção flexível tecnológico. (Freire 2009: Ramos, 2002).

Atualmente, são necessárias novas habilidades, não cabe mais formar cidadão somente para operar máquinas, porém lidar com o coletivo e arcar com as pressões individualmente, as frustrações, sem falar na formação para o desemprego e para a competitividade, garantir a permanência no mundo globalizado. Freire e 2009 e Ramos 2002). Nestes termos:

[...] a ênfase recai em aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países. (IAS. 2014, p. 5).

Não é de hoje a ideias de trabalhar habilidades emocionais no ambiente acadêmico, neste

sentido a nova BNCC traz em seu bojo a necessidade de pensar e formular ações educativas voltadas para essa competência. Assim é importante lembrar que historicamente tem havido uma visão dualista de emoção e cognição, colocando-as em oposição e incompatibilidades, de forma que a escola tem sido considerada espaço exclusivo para desenvolvimento da cognição (Leite,2012). Consoante Leite (2012), a razão foi eleita como responsável por controlar as emoções, como estas fossem responsáveis pelos “desequilíbrios” humanos, o autor ainda aborda que somente no século passado, a partir de novas concepções sociológicas, fisiológicas e psicológicas, que a afetividade e a cognição passaram a ser observadas como dimensões indissociáveis, permitindo o avanço de inúmeras teorias, sobre o assunto.

Todavia, na atualidade aceitam as emoções como constituintes e sempre presentes no sujeito educando, mas permanece a ideia de controle e domesticação, antes mesmo de compreender suas características e importância. Patto (2000) por muito denunciou currículos de “alfabetização emocional” por não englobarem reflexões sobre as condições adversas que geram comportamentos indesejados. Colocando, assim, sobre o sujeito o peso da adaptação inquestionável aos ditames sociais. A autora tece uma série de críticas a respeito das bases liberais nas quais se alicerçam os objetivos de certos programas: os fins últimos são o sucesso pessoal num mundo extremamente competitivo. E observa que o senso de cooperação é estimulado com o foco nos ganhos individuais. Segundo Miranda; Resende (2005), devemos reconhecer, através das palavras de Freire (2006, p.33), que “[] o trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho de desmistificação”. Pois desmistificar é desvelar e conhecer a realidade e os processos que nela operam; no caso da educação socioemocional, intrinsecamente relacionada em nosso desenvolvimento e em nossa subjetividade.

Ainda, segundo Patto (2000) afirma que, no sentido oposto que propõe, os currículos de educação socioemocional que não questionam as estruturas sociais e velam as origens da barbárie não passam de meros adestradores que compactuam com o sistema de desigualdade e injustiças. A autora afirma ainda que, a educação, seja ela de que caráter for, não pode ser mero receituário para a eficiência.

Para Wallon (1977), a emoção é o elo entre o orgânico e o social, e esse ele não sofre rupturas, ainda que haja intelectualização do sujeito, e também sobrepõe que as emoções como instrumentos de sociabilidade, forma primitiva de comunhão que medeia e introduz o indivíduo no mundo humano e vincula ao mundo físico.

Nas últimas décadas, estes conteúdos ganharam destaque por diversos motivos, e o Plano Nacional de Educação Básica, previa o ensino das habilidades socioemocionais. Agora, com a BNCC, a exigência de ações direcionadas para uma educação que abranja as competências sociais e emocionais tornou-se realidade.

Portanto, oportunizar também a inicialização do sujeito aluno no mundo literário, por meio da exploração da literatura juvenil, com afincos de proporcionar, boas sementes num solo fértil, que, diante ao caos vivido pela pandemia do Covid-19, onde se desestruturou o engajamento social e político, porém com a certeza e a consciência de que todo ser humano é agente histórico.

Assim, consideramos que a experiência da vida escolar é decisiva para experiência de leitura e conseqüentemente para a de mundo, principalmente atualmente. Importa a escola contribuir, neste momento atípico de volta as aulas, após um grande distanciamento social, com temas voltados para a reflexão/introspecção instigando-os ao gosto e o hábito da leitura. Como também uma forma de melhor atender os estudantes, diante ao retorno das aulas presenciais.

Sabemos que o texto literário e suas peculiaridades, neste caso específico, voltado ao campo das relações interpessoais no ambiente escolar sobretudo em sala de aulas, temas voltados às emoções muitas vezes negligenciados pelas instituições de ensino, mas que hoje ocupa espaço no currículo. Ainda que, o texto estivesse presente nos livros didáticos, especialmente de língua portuguesa, nem sempre sua interpretação estava voltada exatamente à construção de sentidos pelo leitor, ou seja, a perspectiva metodológica do texto literário nos manuais didáticos não buscava explorar um diálogo entre texto e leitor. O texto acaba sendo usado como pretexto, para outros fins, pois continua com uma perspectiva metodológica que pouco contribui para uma significativa formação do leitor literário.

Desta forma, o Projeto Socioemocional: Uma proposta de leitura de textos literários e autoconhecimento, ao considerar a importância da literatura na vida de cada ser humano, dá condições aos estudantes de terem contato com textos literários, contribuindo para a formação de leitores e para a construção da identidade, contribuindo para o melhor relacionamento na escola e em toda a comunidade.

2. Metodologia

O presente projeto Socioemocional se fundamenta como uma pesquisa qualitativa e suas principais referências são trabalhos dos escritores educacionais, Paulo Freire (1981) Cândia (1995) dentre outros. Sua proposta é analisar através de seus escritos, como as aulas de linguagens, através das obras literárias, podem auxiliar como dispositivo de conhecimento para uma educação transformadora, de estímulo de poder, capaz de formar alunos ativos e competitivos em seu meio social, político e cultural.

Este Projeto busca apoiar-se nas literaturas específicas dos três exemplares, para compreender a dicotomia escola e sociedade, sempre na busca de elucidar como o professor poderá através da obra literária contribuir para uma sociedade mais inclusiva, mais justa sobremaneira igualitária.

Em sua obra “Pedagogia da autonomia”, Freire chama a atenção para a importância de a escola respeitar os diversos saberes dos educandos, sobretudo, das classes populares:

[...] coloca ao professor, ou mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes, em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2002, p. 33).

Portanto, é preciso oportunizar a reflexão para a construção de novas práticas educacionais a fim de contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu papel e lugar enquanto agentes transformadores da sociedade.

Com o objetivo de refletir acerca das práticas de leitura e das diferentes culturas que

envolvem os estudantes, foram adotados três livros para compor o projeto. O primeiro “O Segredo do Tio Iberê” da escritora Célia Chueire é uma história sobre Empatia. Aborda temas como o respeito às tradições e costumes dos povos originários ao mesmo tempo que une hábitos diversos, ou seja, aculturados, uma realidade cada vez mais presente. O segundo livro “Respeito” da mesma escritora é uma reflexão sobre como agir em comunidade e de que forma é possível manter os laços de afeto, humor e respeito apesar das dificuldades e privações que muitas famílias enfrentam no Brasil, mais precisamente na região Nordeste. O último “Responsabilidade” reflete a relação conflituosa de uma adolescente carioca, que devido aos seus atos impensados para praticar o surf se vê obrigada a mudar para uma região bem diferente e precisa se adaptar a vida do campo que se revelará propícia para ajudá-la a amadurecer e despertar para atos mais responsáveis. Logo, através do estudo da literatura e seu contexto histórico social atual, esquadrinhar a própria cultura, conhecê-la, fundamentar, valorizar e contribuir com a formação de estudantes leitores para a construção da identidade literária, como também abrir caminhos a outras leituras do universo literário. Essa comunicação tem como objetivo destacar a importância de criar condições aos estudantes para se aproximarem de textos literários, contribuindo para a formação de leitores e para a construção da identidade literária. Conforme Cândido (2011), p.177, a literatura é uma necessidade e um direito humano e é uma “[...] possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...]”, porque “[...] a função da Literatura está ligada à complexidade de sua natureza [...]” (ibidem, p. 178). No entanto, o propósito deste projeto é garantir o direito de conhecer sua própria história. Este trabalho contemplou as turmas do 8º e 9º anos da escola estadual Alcebíades Calháo, Cuiabá- MT, numa ação integradora entre professores e estudantes, buscando o incentivo à leitura, de forma a explorar e evidenciar as três obras.

Nesta perspectiva, o Projeto Socioemocional nos permitiu refletir sobre o ensino de literatura como caráter humanizador e social, pois somos seres multiformes, e perceber avanços significativos no letramento literário dos estudantes, a fim de construir nos alunos o prazer em ler e escrever lidar com as suas próprias emoções. A culminância do Projeto se deu com o reconhecimento dos melhores e textos produzidos pelos alunos e entrega de

medalhas.

Logo, o Projeto está pautado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) buscou-se atender os quatro pilares fundamentais da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), fatos solidificados nos programas educacionais, compreendida aqui como constituição dos sujeitos/alunos.

3.Resultados

O projeto buscou absorver, comungar e dialogar, com o expressivo momento em que a sociedade escolar vive, pandemia e pós pandemia causados pelo advento da Covid -19. Onde por um longo espaço de tempo de distanciamento social, trouxe muitos desajustes emocionais e de relacionamentos. O trabalho com os livros, trouxe uma mistura enriquecedora, este embolar de escritores, suas obras e leitores, ou vice e versa, fez com que professores e alunos viessem a fazer parte do movimento, de trocas de experiências, confidencialidades, como dificuldades de readaptação, aceitação, de viver/conviver com restrições de relacionamentos físicos, e acatar todo o protocolo exigido pela Organização mundial de Saúde (OMS).

Desse modo, o engajamento com a leitura, proporcionou rodas de conversas, reflexões de grandeza jamais vista, e nem vivida, indo dialogar, expor e trocar ideias, uma ponte construída que concretizou a parceria entre professores/alunos num cenário perfeito em que a escola não poderia ficar à parte, tendo em vista a sua função científica, cultural e social.

Assim sendo, a parceria das Secretaria de Educação SEDUC/MT com o Projeto Nuvem9, proporcionou a doação dos livros para cada aluno, tudo isso gerou uma boa expectativa, onde professores e estudantes se uniram para uma nova adequação espacial do ambiente, movimento com as carteiras, leitura individual e/ou coletiva, tornando-se um ambiente mais didático e mais agradável, fazendo com que os alunos tivessem maior envolvimento com os textos, conseqüentemente uns com os outros.

Este trabalho foi mais uma conquista para os professores alunos e toda a comunidade

escolar, no sentido de melhorar o ambiente social, estas discussões tiveram como resposta uma maior harmonia entre os envolvidos, relacionamentos saudáveis respeitadas atitudes cordiais são primordiais, para um ambiente de formação para a vida.

Tendo em vista que, projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores”. Gadotti (2002), pp. 33-41. Com isto é preciso vivenciar o novo momento, valorizar a vida, e adequar-se ao novo normal do mundo globalizado.

Além disso, o projeto teve uma ótima aceitação pela comunidade escolar, indo além dos objetivos de linguagens, que é o ouvir, falar, ler e escrever, tomando novos rumos, fugindo ao primeiro propósito, com trabalhos colaborativos, multidisciplinares, agregando novo saberes e novos espaços. Ultrapassou a sala de aula, pois foi notável em todo o ambiente escolar mudança de comportamentos, e todos do projeto se deleitaram na alegria de vivenciar, aprender, desaprender, construir, desconstruir, conquistar e valorizar o outro no mesmo espaço de convivência. Os estudantes tiveram aulas expositivas, valorizando o texto oral, o falar em público, a desinibição, bem como ocuparam todo o ambiente escolar em forma de exposição, de seus trabalhos escritos, e também em representação artística, textos em prosa e quadrinhos, linguagem formal, todos voltados para a autoaceitação e valorização do outro. Com um objetivo maior, exibir o que é positivo, o científico, o prazeroso, suas produções a partir do que absorveram através das leituras. Vale ressaltar o importante papel do professor mediador, sempre valorizando e incentivando os alunos na execução de trabalhos colaborativos. FREIRE (1981), p. 10. As vivências tecidas para além das fronteiras, têm nos levados a vislumbrar outra escola, outras aprendizagens, outra educação, integrada à comunidade global. Essa escola sem barreiras, a que integra o entorno e tudo que se aprende e ensina.

Neste viés, o projeto além de contribuir com novos conhecimentos científicos, contribuiu também com a parte emocional, pois oportunizou os estudantes a se expressarem de

maneira transparente, respeitosa, colocando do suas dificuldade e superações, momentos ricos em entrosamentos, de se posicionarem, vivenciar seus medos e frustrações com o objetivo de superação.

Esta inusitada representação da temática do projeto, seu estilo, sua qualidade, repercutiu positivamente em toda a comunidade escolar, motivo de orgulho para os alunos, bem como notoriedade para além da sala de aula, evidenciando a importância de cada aluno. Segundo (Freire,1989) já dizia, “o projeto deve ir além dos muros e modificar a sociedade ao seu redor”. Foi o que observamos o mais importante a mudança de comportamento dos alunos.

Assim, projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo socioemocional pode ser tomado como promessa positiva de novos relacionamentos, frente à determinadas rupturas, experimentadas durante e pós pandemia. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores”. Gadotti (2002, pp. 33-41).

Conforme Cândido (2011), a literatura é uma necessidade e um direito humano e é uma “[...] possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...]” (p.177), porque “[...] a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza [...]” (ibidem, p. 178). Portanto, o Projeto Socioemocional veio com o cunho de fazer com que o estudante, conhecesse sua própria história, compreendida aqui como constituição dos sujeitos ou seja, ao propor as leituras literárias como apoio de superação e reconhecimento das fragilidades e como apoio para a própria sustentação positiva em meio social.

Todavia, procuramos direcionar as questões basilares deste trabalho, para investigar quem são os sujeitos/estudantes para os quais se propôs o desenvolvimento do referido projeto Nuvem9brasil; que condições de produção de leitura são constitutivas nesses sujeitos; quais construções históricas e sociais a respeito da literatura atravessam esses sujeitos no que diz respeito aos sentidos constituídos, em favor da própria formação, acadêmica e social.

4.A literatura em função do melhor viver

Toda a sociedade a família a escola e os livros são responsáveis também para oferecer a seus cidadãos a oportunidade de conhecer e conviver com a arte literária e usufruir de a mesma para seu melhor viver. Em seu texto “O direito à literatura”, Antônio Cândido classifica a literatura como um “bem incompressível”, ou seja, um direito imprescindível ao ser humano, assim como a moradia, alimentação, saúde, vestuário entre outros. Tudo isto vem explicar o que concebe por literatura e sua importância para a sociedade.

Portanto, a literatura se dá como uma ciência mais ampla em que todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, do folclore da lenda, do chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das variadas civilizações. [...] ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo de ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. CANDIDO, (2011). p. 242.

Além disso, os estudiosos, e críticos literários, afirmam que a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e reforçam que não há homem que viva sem ela como possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação, afirmam também que a literatura assume a função semelhante ao sonho, sendo este responsável pelo “equilíbrio psíquico” e aquela pelo “equilíbrio social”, trazendo em seu bojo o efeito humanizador.

No entanto, sinaliza-se que:

[...], o processo que confirma no homem traços que elegemos essenciais, como o da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor. A literatura objetiva desenvolver na sociedade a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 249.)

Ao satisfazer as necessidades básicas não só de fantasia/imaginação, mas também de

conhecimento, a literatura humaniza, conforme afirma o autor. Ela nos propõe a reflexão sobre o que nos cerca; amplia nosso senso de beleza, humor e saber, especialmente porque expande nossa percepção e visão sobre o eu e o mundo, fazendo-nos mais tolerantes com o próximo, desenvolvendo nossa capacidade de nos colocar no lugar do outro, de entendê-lo na sua perplexidade.

Segundo Cândido, (2011), considerando o ensino da literatura no ambiente escolar, observa-se que, para o estudante conseguir produzir a sua “leitura de mundo”, precisa partir daquilo que domina, o que ele tem de mais próximo. Assim, esta leitura o faz compreender, primeiramente, o meio ao qual está inserido para então lhe subsidiar nas interpretações.

Nesta perspectiva, o estudante, que apresenta o sentimento de pertencimento torna-se muito mais intenso, pois passa a sentir, entender, comover-se, revoltar-se, mesmo de forma “subconsciente e inconsciente”, como afirma Cândido (2011).

Neste sentido, a literatura oferece recursos para além da ampliação do repertório linguístico, interpretativo, conceitual, reflexivo e crítico, pois a mesma leva aos estudantes a ideia de que o meio em que vivem também é importante e precisa ser valorizado socialmente.

Remete-se que, nossa proposta ao contemplar a literatura aplicada a uma perspectiva de letramento literário através de leituras e análises de obras que compõem os temas: Respeito, Responsabilidade e Empatia é criar a possibilidade de abrir os olhos a um mundo de manifestações e emoções vivenciadas, tão próximas e, ao mesmo tempo, tão distantes dos leitores que transitam pela escola, pois desconhecemos às vezes o nosso próprio ser. Ler é um direito social. E a literatura também. Ela nos humaniza, como nos alerta Antônio Cândido, (2011). “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (Idem, p. 175).

Logo, numa relação de alteridade, constituiu-se este trabalho como parte de uma dinâmica para o autoconhecimento dos estudantes, para o posicionamento crítico reflexivo na sociedade globalizada.

5.Considerações finais

A proposta da BNCC de guiar o ensino acadêmico em vista ao desenvolvimento de competências é reverberação de decisões nacionais e internacionais, abordadas em documentos como LDBEN e produzidos pela Unesco, que traçam objetivos comuns entre países para a educação do novo milênio. Os quais garantem uma realidade que se concretiza a cada dia. Diante a esta realidade a socioemocional que configura como suporte para este estudo.

Dentro deste contexto, consideramos as práticas de leituras, como base os três livrinhos, um novo desenho educativo não só para as aulas de língua portuguesa, mas fundamentalmente como princípio valorativo do ser humano, sempre com o intuito de ampliar o universo da convivência, e comunicar-se com outras áreas do conhecimento, promover espaço de participação e o exercício da cidadania.

Diante ao exposto, é necessária uma prática educacional contextualizada, preparando o estudante para pensar de maneira crítica e articulada com a realidade, condizentes com as questões de um mundo pós-moderno, pandêmico e pós pandêmico, exercendo sua cidadania e tomando parte do mundo globalizado.

Além disso, o projeto propôs práticas de leitura e escrita que realmente atuem dentro da realidade dos estudantes e cooperem para o desenvolvimento holístico dos mesmos, superando a fragmentação do conhecimento. A utilização da literatura, nesse processo já construiu uma realidade, que precisa ser cristalizada, devido ter figurado um importante percurso.

Analisando e exposto, tendo presente, podemos analisar que somente as leituras críticas, contextualizadas, voltadas às questões contemporâneas, lidando com as emoções individuais e coletivas, poderemos colaborar para a construção do autoconhecimento, como também para o conhecimento científico, com o intuito de preservar, valorizar todas as suas riquezas: naturais, culturais, sociais, políticas, filosóficas e emocionais.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. *Documento de caráter mandatário que oriente a formulação dos currículos escolares*. Brasília, DF; Ministério da Educação. 2018.
- Candido, A. (1995). *Vários escritos*. 3ª ed., revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades.
- Eagleton, T. (2006). *Teoria da Literatura—Uma Introdução*. Tradução: Waltensir Dutra. 6ª ed. — São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire. P.. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22ª edição, São Paulo, SP, Editora Paz e terra, 2002.
- Leite, S.A. Afetividades nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto. V.20,n.2 p. 355-368. 2012.
- Patto, M.H.S. Mutações do cativo. In: Patto, MH.S. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: USP, 2000. P.157-186.
- Garcia, E. G. (2006). *A leitura no meio do caminho*. IN: *Prazer em ler: Um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura*. Vol. 1. São Paulo: Instituto C&A e CENPEC, p. 18.
- Miranda, M.G.; Resende, A. C. A. A Psicologia da Educação na perspectiva da relação teoria e prática: Uma conciliação positiva. In. ANPED-GT-20-PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. 2005. Caxambu. Anais [] Caxambu. Anped. 2005.
- Wallon, H. A formação psicológica dos mestres. In: Wallon, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa. Veja.1979. p. 343-354.

INSERÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA ALUNOS DE INCLUSÃO: RESSIGNIFICAR A LEITURA E ESCRITA.⁸

Ivone Colú Frederico Panzarin
Maria José de Oliveira Arruda.

Resumo

Este trabalho de investigação partiu da constatação de ineficiência dos alunos de escolas públicas e particulares apresentavam laudo de inclusão, os rendimentos observados relatavam insatisfatórios na aprendizagem da leitura e escrita. Nas histórias em quadrinhos, os alunos têm possibilidade de estruturar o protagonismo. Assim, as metodologias planejadas, tem a função de sistematizar trabalhos práticos e teóricos, interligados no campo semântico, para a estruturação da escrita e leitura. Desse modo, a ressignificação da aprendizagem, ocorre de forma transparente, com a inserção dos projetos, é possível articular as histórias em quadrinhos, com objetivo de desenvolver no educando o ser o pesquisador e o professor mediador do processo do ensino aprendizagem.

Palavras-chave: escrita, leitura, histórias em quadrinhos, incluso.

Resumen

Este trabajo de investigación se basó en la constatación de la ineficiencia de los estudiantes de colegios públicos y privados que presentaron un informe de inclusión, el desempeño observado se reportó como insatisfactorio en el aprendizaje de la lectura y la escritura. en los cómics, los estudiantes tienen la oportunidad de estructurar el protagonismo. Así, las metodologías previstas tienen la función de sistematizar el trabajo práctico y teórico, interconectados en el campo semántico, para la estructuración de la escritura y la lectura. De esta forma, la resignificación del aprendizaje ocurre de forma transparente, con la

inserción de proyectos, es posible articular las historietas, con el objetivo de desarrollar en el estudiante el ser investigador y el docente mediador de la enseñanza- proceso de aprendizaje.

Palabras clave: escritura, lectura, historietas, inclusión.

1. Trajetória na educação especial

A temática desta pesquisa resulta das inquietações e angústias surgidas na vivência nas unidades de ensino. Observa-se que embora haja programas de apoio a alfabetização para educação especial, os índices apresentados nas avaliações nacionais estão longe do alcance desejado, devido ao aperfeiçoamento de profissionais e por ausências de recursos pedagógicos de inclusão.

Por ser este um tema que afeta diretamente o desenvolvimento e a evolução do aluno de inclusão na escola, dá-se a necessidade de fundamentar as possibilidades e as formas da escola diminuir as causas ou dificuldades da alfabetização e do letramento para os alunos de inclusão. Com intermédio da identificação das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula pelos professores, será possível estabelecer diretrizes para a construção do conhecimento de forma eficaz.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) Art. 58., pode ser entendido por educação especial, a modalidade de educação escolar que é disponibilizada de preferência na rede regular de ensino, para alunos PNE. Em seu § 1º, cita que haverá, sempre que preciso, serviços de apoio especializado, no ambiente escolar, de modo que possa atender as particularidades dos alunos de Educação Especial.

Segundo Brasil (1996), no § 2º do LDB 9.394/96, o atendimento educacional tende a ser feito em salas de aula, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições características de cada aluno, não for admissível a sua integração em classes comuns de ensino regular. Já no § 3º, aborda que a oferta de educação especial é obrigação constitucional do Estado, tendo seu início na faixa etária de zero a seis anos, no decorrer de todo processo de educação infantil. Considerar a Convenção da Guatemala (1999), essa que foi divulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001.

Conforme Brasil (2011), esse Decreto teve uma relevante repercussão na educação, pois ele exigia a reinterpretação da educação especial, entendida em âmbito da diferenciação, sendo esse adotado com o intuito de acabar com os obstáculos que dificultam o acesso à escolarização.

Para que assim, seja possível, a partir da identificação desses fatores e apoiando-se em referenciais teóricos, é possível compreender o que impede o aluno de inclusão a não se alfabetizar. Na trajetória da educação especial, os marcos internacionais como: Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Convenção da Guatemala (OEA, 1999); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo (ONU, 2007) ; ONU – Agenda 2030; ODS 4 (metas 4.3 e 4.4), ressaltam que as leis estão presentes no campo pedagógicos.

No que tange aos marcos nacionais e estaduais, ressalta-se Constituição Federal de 1988, ECA (1990), LDB (1996), PNEEPEI (2008), LBI (2015), BNCC (2018), Currículo Paulista (2019-2020) Público elegível aos serviços da Educação Especial. Pessoas com deficiências, Auditiva; Física; Visual; Múltipla; Intelectual; Transtorno do espectro autista; Altas habilidades/superdotação. Mencionam que no ambiente escolar é possível, encontrar a diversidade de alunos com diversas dificuldades.

Além disso, remete-se que a Inclusão de todos(as) os(as) estudantes nas salas comuns do ensino regular, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem, pois todos têm direito à matrícula no ensino regular e educação, sendo direito humano fundamental. Assim, a equidade e qualidade do processo de ensino. Todos têm direito a percorrer e concluir as séries/anos da Educação Básica, direito à emissão do histórico escolar e à certificação o e aprendizagem, e a conclusão de todas as etapas da Educação Básica. Diante disso:

A educação inclusiva pode ser estimada como sendo o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino com a finalidade de adequar a realidade das escolas à realidade do educando, onde essa deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno deve ser rejeitado por parte das escolas. Nesse caso, as escolas passam a ser denominadas de inclusivas a partir do momento em que decidem aprender com os educandos que deve ser eliminado, mudando substituído ou

acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, para que cada aluno possa aprender de acordo com seu estilo de aprendizagem, fazendo uso de suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2013, p.15).

Nesta perspectiva, a transversalidade da Educação Especial, integrando a educação regular em todos os seus níveis e modalidades, a educação Especial integra, com o fortalecimento da rede estadual inclusiva e sua respectiva estrutura curricular, com objetivos de diferentes meios e modos de aprendizagem e ensino nas salas comuns e nas salas de recursos, de modo integrado.

2. Como trabalhar alfabetização com os alunos de inclusão?

Para a inserção das atividades que envolvam a alfabetização, é necessário criar mecanismos em que os alunos desenvolvam as capacidades cognitivas de aprender, com intuito de inovar as possibilidades e metodologias para aprimorar os conhecimentos prévios, o professor tem que diversificar as aulas tornando-as interativas. Neste patamar articula-se que:

[...] os professores devem estar preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvem práticas específicas necessárias para a absorção de alunos com deficiência. (BUENO, 1999, p.18)

Ao deparar com os alunos de inclusão no desenvolvimento escolar, o trabalho deverá ser realizado com planejamento diferenciado que contemplem os anseios, este trabalho deve ser de socialização, como os alunos de inclusão, priorizando as defasagens, e mediante as evidências direcionar atividades interativas que contemplem as dificuldades, resgatando-se nas atividades aplicadas como as sondagens e os diagnósticos evidenciados, elaborar mecanismos para o percurso do ensino.

Nesta perspectiva, a alfabetização se dá pela etapa principal da escolaridade do indivíduo, pois se constitui a base do seu processo de ensino, desse modo deve ser realizada com dedicação e seriedade e para tanto necessita de professores qualificados que se identifiquem com essa prática. É preciso que o professor tenha um olhar coletivo para

aplicação do seu método, sem se distanciar da individualidade de cada aluno e do seu ritmo de aprendizagem. Deve ter em mente que não basta o aluno decodificar as letras e as palavras, mas entender o que estas palavras querem dizer sobre sua vida e seu meio. Nesta instância:

“no ato de ler, o leitor fica frente a frente a um discurso (texto) que vai se conectando a outros discursos (textos) e, nesse emaranhado, vai construindo “possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. Nesse aspecto teórico, o discurso/texto permite a construção de sentidos e de apreciações de valor relativos às pessoas e a tudo o que cerca o mundo, ou seja, dependem do “lugar social do autor e do leitor”, da situacionalidade comunicativa de interação entre eles (autor/leitor). Acrescenta-se, ainda, as “finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá”. Sob essa ótica, tanto as capacidades discursivas quanto as linguísticas estão totalmente imbricadas. (ROJO, 2004, pp.2-4)

Ao inserir as atividades que envolvem os alunos de inclusão, é possível sistematizar atividades lúdicas que intensifique o desenvolvimento integral, pois as atividades adaptadas colaboram para desenvolvimento intelectual dos alunos, de forma significativa. Nesta perspectiva, para que as aulas sejam vinculadas ao ambiente de aprendizagem, faz necessário aplicação de aulas diversificadas com estratégias vinculadas aos problemas de escrita e leitura. Com isso, o desenvolvimento pedagógico deverá estar articulado de acordo com a realidade do cotidiano dos alunos de inclusão, cujo, o foco relata as evidências encontradas nas sondagens posteriores, e mediante as práticas inseridas no contexto educacional, é possível sistematizar a intencionalidade para a construção dos conhecimentos interligados a leitura e escrita. Neste sentido, o recurso histórias em quadrinhos, oferecem oportunidades aos alunos para superarem as defasagens encontradas no percurso pedagógico, por ser um gênero que articula a ludicidade.

Desse modo, as práticas inseridas para a descrição das histórias em quadrinhos, tem como objetivo de colocar em prática as estratégias e aplicar a coleta de diagnósticos, e mediante as evidências, é possível estabelecer articulação da produção textual, com

objetivo de construir no aluno o senso crítico, para aprimorar o ensino e aprendizagem, com intuito de desenvolver a fluência leitora e escritora.

Para aferir, nota-se que com as histórias em quadrinhos, possibilita os alunos de inclusão desenvolverem as competências, com a função de delinear o processo de aprendizagem de forma interativa.

Nesta instância, na sala de aula, as práticas de atividades adaptadas que envolvem as situações comunicativas de escrita para os alunos de inclusão, colaboram para o processo de narração, com os elementos linguísticos, diretamente articulados para a coesão e coerência, cujo objetivo, é potencializar as atividades narrativas, e criar condições para ressignificar a abordagem pedagógica, atenuando para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, sendo o aluno protagonista, que possa compartilhar os conhecimentos prévios, de forma espontânea.

Diante disso, o sucesso no desenvolvimento da fluência leitora e escritora, ocorre quando o gênero textual histórias em quadrinhos, é usado como recurso, onde é possível ofertar aos alunos possibilidades de expressar os conhecimentos prévios. Desse modo, as histórias em quadrinhos, prever desenvolvimento da tematização, e construção do repertório associado ao campo semântico das palavras, com a inserção do gênero explicitado, é possível estruturar os mecanismos de aprendizagem para o desenvolvimento do protagonismo e autonomia.

1.1 Uso da metodologia histórias em quadrinhos para alunos de inclusão

Decorar sequências de letras e de sílabas já não atende as necessidades de compreensão dos conteúdos escolares impostos pelo momento tecnológico atual. Os conteúdos escolares já não são compreendidos somente pela memorização, eles requerem mais que isso, uma nova construção conceitual. Os avanços tecnológicos impõem um momento de transformação de ideias e práticas pedagógicas, com enfatizando os mecanismos de aprendizagem. Neste sentido:

há várias concepções teóricas de leitura que contribuem para a ampliação do conhecimento do estudante, no sentido de conceber a linguagem e a leitura, na contemporaneidade,

“como um construto oriundo da socio interação de produção de sentido”. O ato de ler e a leitura, como práticas letradas essenciais, propiciam a formação cidadã. O ato de ler envolve “procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas)” que, em algumas teorias, denominam-se “estratégias” de leitura. Tais estratégias direcionam os estudantes a desenvolverem habilidades necessárias para uma leitura fluente. (Rojo, 2009, *apud* SÃO PAULO, 2019, p.124-125):

As metodologias, aplicadas para os alunos de inclusão devem contemplar a função do desenvolvimento integrar como: aprender a interpretar, redigir textos, refletir sobre eles e sobre a escrita convencional não basta memorizar definições e sequências de letras e sílabas. É necessário entender o contexto em que as ações são geradas para compreender o sentido das palavras no cotidiano do estudante de inclusão. As atividades devem ser pertinentes ao contexto do aluno de inclusão, visando o pleno desenvolvimento das habilidades e competências leitora e escritora.

Do mesmo modo, o professor é o mediador e articulador na elaboração do planejamento referente ao gênero textual histórias em quadrinhos, percebem-se o aumento significativo nas demandas, construção e elaboração da escrita. No entanto, deparamos com alunos que apresentam defasagem nas atividades práticas de leitura e escrita, e o recurso histórias em quadrinhos, resgatam habilidades para o aprofundamento colaborativo, relacionados as práticas dos conhecimentos explícitos e implícitos. Articula-se:

O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (BNCC, 2018, p.77)

Evidentemente, as atividades que contemplam histórias em quadrinhos, sinalizam os aspectos lúdicos que direcionam a construção e estruturação dos balões e das sequências das narrativas, assim, o foco é articular as escritas corretas das palavras de acordo com as normas padrões da Língua Portuguesa. Salientamos que, os alunos que apresentam dificuldades, necessitam de atividades diversificadas para o crescimento lexical ou da

sintática, para das estruturações das palavras, com a função de articular o meio pedagógico, e mobilizar a natureza das sequências de escrita e leitura, no contexto escolar.

Sinalize-se que, ao estabelecer um planejamento curricular, faz necessário, inserir modificações referentes as bases teóricas para que as aulas práticas e teóricas, envolvam leitura e escrita. Mediante, o planejamento estruturado, é possível intensificar reuniões pedagógicas com os docentes para elaboração de textos informativos, narrativos, para estruturar a inserção do gênero histórias em quadrinhos com os alunos de inclusão. Assim, na formatação das estratégias, é fundamental o planejamento anual, que atenda os alunos de inclusão, sinalizando metas e objetivos explícitos, com o propósito do intercâmbio de informações de acordo com o currículo padronizado pela unidade escolar.

No entanto, ao reportar no objetivo principal, os projetos que enfatizam as histórias em quadrinhos, atenuam mecanismos reflexivos veiculados a sistematização da escrita, mediante as marcas discursivas do conteúdo temático, o aluno conseguirá aprimorar os conhecimentos de forma abrangente e unificada.

1.2 práticas pedagógicas utilizando as histórias em quadrinhos com alunos de inclusão.

As práticas associadas e interligadas as histórias em quadrinhos, contribuem para a emancipação da aprendizagem, faz com que os alunos sejam protagonistas do processo de ensino, quando planejada com antecipação, os recursos deverão contemplar as competências e habilidades direcionadas a defasagens dos alunos. Nesta perspectiva, a função do professor é realizar as organizações didáticas, com objetivo de dinamizar as expectativas dos alunos de inclusão, no que tange aprendizagem, para o pleno desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Neste percurso, buscou-se demonstrar práticas das histórias em quadrinhos como fonte de aprimoramento e contribuição do processo de motivação da aprendizagem em relação à fluência leitora e escritora dos alunos, com o intuito de despertar uma reflexão sobre as relações do gênero histórias em quadrinhos, não somente nas escolas, mas também, na sociedade como um todo, com foco nos alunos de apresentavam defasagem, em especial os alunos de inclusão.

Neste sentido, ao incentivar a escrita com o recurso histórias em quadrinhos nas

aulas, é possível, elaborar a narrativa oral ou escrita por ser um gênero lúdico, com isso, a função é estruturar as ideias, para que tenha coesão e coerência, uma vez que o planejamento esteja pautado em agrupamento produtivo, a produção de textos pauta na temática, envolvendo a leitura e a escrita.

Desse modo, as práticas pedagógicas têm um valor real, quando a produção narrativa, contempla a função de ampliar os conhecimentos interdisciplinares o aluno consegue desenvolver aspectos inerentes aprendizagem, visto que, a temática esteja voltada a produção do gênero textual, de forma intencional no processo educativo. Portanto:

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. [...], mas há que se lembrar de que mesmo as grandes imposições sobre a organização das práticas têm "tempo de validade". Se se considerar a realidade social e sua natureza essencialmente dialética, é preciso acreditar na dinâmica posta pelas contradições: tudo se transforma; tudo é imprevisível; e a linearidade não cabe nos processos educativos. (FRANCO, 2013, p.541)

As práticas pedagógicas descritas correspondentes a leitura e a escrita, tem a função de monitorar a imaginação e edificação das ideias, pois elas contribuem para o aperfeiçoamento da língua, seja ela oral ou escrita. Assim, a função é enfatizar as singularidades e particularidades de cada aluno, com o propósito de desenvolver e aprimorar os conhecimentos prévios, nas aulas práticas e teóricas de Língua Portuguesa e dos vários componentes curriculares. Assim sendo:

A relação entre o verbal e o visual estabelecida na linguagem dos quadrinhos permite uma melhor assimilação sobre o que é tratado, até aqueles que não dominam a decodificação do código escrito têm a oportunidade de interagir com as HQs através de uma leitura das imagens que compõem a obra. Esse aspecto evidencia que o código visual pode se

sobressair ao código linguístico. (ANDRADE, 2019, p.16)

Ratificando como o supracitado, as estratégias assíncrona e síncrona, tem o teor de trabalhar a especificidade, pois com inserção das histórias em quadrinhos, é possível ressaltar a imagem (recurso lúdico), a linguagem verbal e não verbal, atrelada na sistematização de aprendizagem através da coletividade e do intercâmbio de informações.

Dessa forma, as histórias em quadrinhos inseridas nas aulas direcionadas aos alunos de inclusão, apresentam estratégias, possibilidades e alternativas para culminância das atividades de narração, cujo propósito, é ressignificar a leitura e a escrita com intencionalidades comunicativas de modo interdisciplinar, possibilitando o desenvolvimento das habilidades essenciais, para construção do conhecimento essencial.

Visto que, a leitura implica na construção da escrita, assim as histórias em quadrinhos, é um recurso que visa enfatizar a textualidade comunicativa, com objetivo, da implementação desta modalidade na sala de aula, permite-se a revisitação da escrita e leitura. Com este procedimento, é perceptível a interação verbal, pois estabelecem situações comunicativas, abordando conteúdos temáticos, direcionados a reescrita de aspectos linguísticos, que enfatizem o gênero textual em especial as histórias em quadrinhos.

Em consonância, percebe-se que na produção de textos, utilizando-se as metodologias histórias em quadrinhos, ela tem uma tarefa primordial, para o desenvolvimento da aprendizagem, pois os instrumentos potenciadores relaciona-se com os componentes curriculares, além de aprimorar a escrita, a coordenação motora e a leitura, permite-se articular os eixos da aprendizagem significativa.

Nesse sentido, em decorrência das situações práticas relacionadas a leitura e a escrita, os elementos que compõem a estrutura da narrativa em especial as histórias em quadrinhos, evidenciam a problematização, por conceber pressupostos atrelados as práticas pedagógicas, pois estes estão associados as estratégias da fluência leitora e escritora. Deste modo, os elementos estruturantes linguísticos e semióticos, contribuem para a construção do texto coeso, pois, a funcionalidade é articular ao desenvolvimento do trabalho colaborativo.

De acordo com Ribeiro (2018, p. 26) postula que:

As histórias em quadrinhos ganham destaque com conteúdo a ser trabalho principalmente na disciplina de língua portuguesa. Por sua vez, esse pode ser considerado o ponto de partida para se explorar as HQs como ferramenta didática.

Nesta perspectiva, é necessário que as escolas instaurem o gênero, histórias em quadrinhos com periodicidade no campo pedagógico e no planejamento na unidade escolar, promovendo cursos, projetos e palestras, com a inserção da equipe diretiva, equipe pedagógica, professores, alunos e pais/responsáveis, para que as dificuldades de leitura e escrita sejam sanadas de forma passiva, promovendo aprendizado significativo, cooperativo e de integração dos conteúdos sistemáticos, para que os alunos consigam desenvolver as habilidades com mais exatidão.

Entretanto, para a explicitação e revisitação dos aspectos abordados nos eixos temáticos, no que tange as histórias em quadrinhos, faz-se necessário à intervenção dos diagnósticos coletados. Desse modo, é possível articular e direcionar a linguagem de forma interdisciplinar, levando o aluno a submeter possibilidades, e oferecer subsídios para implementação das práticas textuais, interligadas a linguagem e ao protagonismo dos alunos.

1.3 Culminância das atividades com histórias em quadrinhos para os alunos de inclusão.

Partindo desses pressupostos, o estudo centrado nas produções de texto, permite ao educando criar possibilidades para tematizar o processo de textualização, com intermédio de recursos coesivos, é possível direcionar as modalidades articuladas nas ações pedagógicas colaborativas, com intuito de sanar as dificuldades, e focar no desenvolvimento integral, estabelecendo situações comunicativas e descritivas.

Nota-se, então, conforme explicitado, (SÃO PAULO, 2019, p. 46) destaca-se que, atividade de produção de textos deverá seguir o movimento metodológico previsto para o ensino de língua. Neste cenário, a articulação dos projetos colaborativos, em especial histórias em quadrinhos, possui a finalidade da construção dos processos formativos, como objetivo de desenvolver as habilidades e competências.

No decorrer da inserção das atividades estabelecidas pelos docentes no percurso das aulas, é possível evidenciar os problemas, as soluções e os desafios, que são aplicados na prática por ser um recurso que permite os alunos pesquisarem de forma espontânea.

Considerações finais

Ao analisar a aplicação dos recursos na escola que trabalha com aluno de inclusão, pontua-se que os recursos relacionados aos gêneros histórias em quadrinhos, permitem desenvolver capacidades intelectuais, cujo, o foco é aprimorar as habilidades interligadas as dificuldades encontradas no percurso de ensino aprendizagem, principalmente para os alunos que apresentam rendimento insatisfatório e suas particularidades, oriundas do desenvolvimento pedagógico.

Mediante os dados enfatizados nas atividades, as histórias em quadrinhos estão associadas aos rendimentos observados no decorrer das aulas, em que os alunos de inclusão, obtiveram oportunidade de aprimorar, e criar a autonomia e o protagonismo para o discernimento no campo da aprendizagem.

Nesta perspectiva, o uso das histórias em quadrinhos com alunos de inclusão, possibilita a interação entre a leitura e a escrita no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, são fundamentais as ações de percurso formativo escolar relacionadas as histórias em quadrinhos, pois permite o aperfeiçoamento das habilidades e competências. Faz-se necessário, sinalizar os elementos primordiais que devem constar no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, e mediante as ações planejadas, é possível colocá-las em prática.

No decorrer as aulas os professores têm a possibilidade de trabalhar a diversidade de gênero narrativo de forma clara e objetiva, ou seja, explícita, porém, os docentes nem sempre estão preparados para abordar a temática com propriedade, necessitando, portanto, de maior capacitação, pois a dinâmica da sala de aula exige conhecimento específico, com a finalidade de respeitar o desenvolvimento de cada etapa do aluno.

Nesta perspectiva, a complexidade do tema é muito ampla, porém a incumbência é do Estado de estabelecer diretrizes que contemplam programas interativos e projetos colaborativos, que sinalizam as dimensões de leitura e escrita relacionado ao gênero

explorado.

Referências bibliográficas

ANDRADE, I. J. M. (2019) As HQS na escola: disseminando saberes e compartilhando aprendizagens/. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Pedagogia, Garanhuns, BR – PE. Recuperado em http://hdl.handle.net/123456789/986file:///C:/Users/pc/Documents/ARTIGOS%20HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%202019/Dspace%20da%20UFRPE_%20As%20HQS%20na%20escola_%20disseminando%20saberes%20e%20compartilhando%20aprendizagens.html Acesso em 14 de julho de 2019.

BUENO, N. de L. O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica. 1999. 239f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba. 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília (DF), 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 dez. 2022.

FRANCO, M. A. R. S. (2013). A pedagogia como ciência da educação (3ª ed. rev.e ampl.). Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. (Acessado em 20 de abril às 9h20min).

BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

LOUREIRO, Luciene Lopes de Freitas. Et al. A importância da ludicidade na educação especial inclusiva. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 06, Vol. 11, pp. 176-192. Junho de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/especialinclusiva>

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para

a_cidadania. Acesso em: 26 abr. 2022.

ROJO, R. Multiletramentos e TDICs em tempos de pandemia. Gellite UFAL. Profa. Dra. Roxane Rojo. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qp63KQbJX-E&ab_channel=GelliteUFAL.

Acesso em: 03 maio 2022.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane e BARBOSA, J.P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015,

RIBEIRO, Fernando Da Costa. SILVA, Shirley Dos Santos. FILHO, Edmar Fernandes Borges. Educação Especial e Inclusiva: Apontamentos históricos e legais sobre a formação docente na perspectiva da inclusão no Brasil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 02, Vol. 06, pp. 75-102. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/historicos-e-legais>,

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/historicos-e-legais

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista - Etapa Ensino Médio, 2020.

Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/>

CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf.

Acesso em: 21 mar. 2022.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: o paradigma do século XXI. In: Revista da Educação Especial. Brasília. Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, outubro, p. 19-23, 2013.

O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e o desafio das revisitas no atendimento técnico às escolas estaduais da Superintendência Regional de Monte Carmelo

Luiz Maria de Souza Aguiar

Resumo

A presente trabalho foi desenvolvido no âmbito III Congreso Internacional Educación “Evaluación Institucional e Inclusión en Educación” de la Educación da Universidad Autónoma de Asunción (U.A.A). Esse trabalho apresenta os desafios da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, no contexto das escolas estaduais dos anos iniciais, ante as revisitas causadas pelo alto fluxo no atendimento às escolas, e coloca-o em discussão, à busca de um modelo de gestão de processos para buscar a redução, ou até uma possível eliminação desse gargalo. Nesse sentido, a pergunta de pesquisa proposta para este estudo foi: *quais ações o Núcleo de Tecnologia Educacional pode tomar para reduzir as revisitas no atendimento às escolas dos anos iniciais de Monte Carmelo?*

O objetivo geral definido foi analisar as causas das revisitas e propor ações para reduzi-las. Já os objetivos específicos foram: I) descrever os procedimentos de trabalho do Núcleo de Tecnologia Educacional; II) analisar os fatores que implicam na realização das revisitas nas atividades do NTE; III) propor ações que minimizem a realização de revisitas nas atividades do Núcleo de Tecnologia Educacional. É fato que o problema das revisitas tem provocado transtornos no fluxo de trabalho do setor e, conseqüentemente, no processo de atendimento técnico às escolas. Nesse sentido, foi assumida como hipótese que as causas das revisitas do NTE estão associadas à ausência de um gerenciamento eficaz do fluxo de atendimento às escolas, necessitando, portanto, de uma gestão interna de processos.

O referencial teórico escolhido se pauta na “Gestão por Processos” e na “Gestão do Conhecimento”. Para tanto, úteis são as análises de pesquisadores como Silva (2004), que

aborda a Gestão do conhecimento, Kipper et al. (2011), dedicados aos estudos de Gestão por processos, e Valente (1995), que trata do conhecimento pedagógico da tecnologia. Foi seguida a metodologia do estudo de caso com uma abordagem qualitativa e, como instrumentos para obtenção de dados, questionários e entrevista com profissionais que atuam no NTE de Monte Carmelo e gestores das escolas estaduais dessa jurisdição, todos eles envolvidos no processo de atendimento técnico às escolas. Pela pesquisa realizada, constatou-se que o núcleo padece de inconformidades em sua rotina de trabalho e carece de uma gestão de processos, como também de uma sinergia contundente com as escolas.

Palavras-Chave: Tecnologia. Processo. Gestão. Conhecimento.

1.Introdução

Importantes políticas públicas governamentais são direcionadas à educação, um exemplo dessas políticas foi o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), ocorrido em 1997, um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) são decorrências dessas políticas públicas voltadas para a educação. Eles são os responsáveis por levar computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais às escolas públicas, foram instituídos por meio do ProInfo, e têm como objetivo encaminhar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas instituições educacionais, sendo os responsáveis por sua implementação, pela instalação e manutenção desses equipamentos, e também pela capacitação para o uso pedagógico dessas tecnologias.

Ainda que as instituições sejam contempladas e as tecnologias sejam bem acolhidas pelos profissionais da educação, entretanto, há entraves em sua implementação e operacionalização. Esses problemas estão relacionados à atuação do NTE em mantê-los em funcionamento e capacitar os profissionais das escolas para o uso das mesmas.

Este discente é membro da equipe do NTE a datar da sua fundação e, nesse decurso, participou da inserção das TICs nas escolas e acompanhou o desenvolvimento dos laboratórios de informática, como a expansão das demandas de trabalho do NTE.

Ao longo desses anos, acompanhou o crescimento gradativo no quantitativo de computadores, pois no cômputo geral são 562 computadores nos laboratórios de informática, 285 nos setores administrativos, mas, a equipe do NTE permanece com quatro servidores, por essa análise quantidade de equipamentos e número de servidores, percebe-se o desafio em atender as escolas.

Esse estudo analisou os Termos de Visitas Técnicas dos servidores, no período de 2016 a 2018, para o levantamento do quantitativo de atendimento. Diante do objetivo geral, presumiu-se como hipótese que as causas das revisitas estão associadas à ausência de um do fluxo eficaz de atendimento.

A metodologia adotada nesse estudo foi o de estudo de caso com uma abordagem qualitativa. E, para obter os dados necessários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e questionários como instrumentos de pesquisa, foram ouvidos todos os atores envolvidos na deliberação do atendimento.

O embasamento teórico está fundamentado, principalmente, nas análises de Kipper et al. (2011) sobre os procedimentos para a implantação da “Gestão por Processos”, que indicam a necessidade de uma metodologia que se adapte à organização para obtenção de êxito. Também foram úteis as reflexões de Silva (2004) sobre a sistematização da “Gestão do Conhecimento” na área organizacional. Por esse estudo, pôde-se fundamentar estudos sobre a troca de conhecimentos entre os NTEs. As reflexões desse trabalho pautaram-se, ainda, nos estudos de Rocha (2017), que analisou os desafios que dificultavam a atuação do NTE de Caratinga, no uso das TIC's.

2.As tecnologias de informação e comunicação na educação

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), por meio dos NTEs, tem fomentado nos ambientes educacionais a contextualização tecnológica que ocorre na sociedade moderna, visto que as últimas décadas têm sido marcadas por uma nova revolução tecnológica, fenômeno esse que se refere ao processo de mudança da tecnologia mecânica ou analógica para a digital. Ela tem alterado “[...] a nossa percepção, sentidos e nosso posicionamento no mundo, a cada nova revolução tecnológica somos realmente

transformados. ” (Marcondes Filho, 2002, p. 140). Segundo Castells (1999), a revolução tecnológica trouxe o acesso às informações, às inovações tecnológicas, como também a participação do homem na nova sociedade em rede. Para o autor, ela se caracteriza pela aplicação dessas informações na geração de novos conhecimentos por meio das TICs.

Essas configuraram-se em transformações significativas em campos como a economia, a política, o entretenimento e em vários outros setores. E, dessa forma, constituem-se uma realidade na sociedade atual, em decorrência desse fato, sua presença na educação, além de ser inevitável, é indispensável ao modelo de vida no mundo contemporâneo. Portanto, a presença de computadores e outras tecnologias na escola se dá pela exigência do ensino com recursos didáticos e metodologias mais dinâmicas, em consonância com as exigências do mundo atual.

O Brasil absorveu influência internacional no que se refere à introdução das TICs na educação. Valente e Almeida (1997) relatam que os Estados Unidos e a França foram os países que introduziram os computadores nas escolas. A proliferação de computadores na educação “[...] permitiram novas modalidades do seu uso como ferramenta, entre outros, na resolução de problemas e na produção de textos. ” (Valente; Almeida, 1997, p. 3).

No Brasil, a partir de 1980, a utilização das tecnologias na educação foi acentuada pela expansão da internet.

Valente e Almeida (1997), relatam que Estados Unidos e França foram os países onde se iniciou um grande avanço tecnológico e uma proliferação de computadores nas escolas. Tal movimento, nesses países, influenciou alguns professores universitários brasileiros, e partir desse interesse veio a originar-se a Informática na Educação no Brasil.

Sobre a formação de professores, Valente e Almeida (1997) relatam que, nos Estados Unidos, eles foram treinados para o uso dos *softwares* educativos em sala de aula, e que essa formação não aconteceu sistemática e centralizada.

Por sua vez, a França, segundo Valente e Almeida (1997), avançou em muitos aspectos das TICs aplicadas à Educação. Os mesmos autores informam que a França foi o primeiro país ocidental que se programou para enfrentar e vencer esse desafio, e ainda servir de modelo. Bongiovani e Araújo (2013) apontam uma diferença do programa brasileiro em relação a

países como França e Estados Unidos, que no caso do Brasil não foi produto somente de decisões governamentais.

As escolas públicas têm sido informatizadas, contudo, ainda se nota gargalos, percebidos na falta de estrutura, até a relutância de professores no uso pedagógico das TICs.

Há uma informação constante no sítio⁹ do MEC, Brasil (2019) que, em 1999, foi criado o projeto Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED), um programa da Secretaria de Educação a Distância (SEED).

Na linha análoga dos programas políticos, no ano de 1997, o Ministério da Educação (MEC) criou, pela Portaria nº 522, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), com o objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, para beneficiar cerca de 6 mil escolas, tinha como objetivos: estruturar a formação continuada de professores no uso das novas tecnologias da informação, possibilitando aos professores de diferentes regiões geográficas do oportunidades com especialistas, a educação a distância; e possibilitando a incorporação das novas tecnologias à experiência profissional (BRASIL, 1997).

Conforme a Portaria nº 522 (BRASIL, 1997), o MEC, por intermédio do ProInfo, instituiu os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) para dar suporte às TICs na educação. O NTE é o responsável pelo funcionamento das TICs, isto é, pela instalação e a manutenção dos equipamentos tecnológicos, e também pela capacitação pedagógica docente para o uso das tecnologias, nas escolas públicas. De acordo com as diretrizes do MEC/SEED, 1997, os NTE são responsáveis, dentre outras, pela capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas, e assessoria pedagógica para uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se em suas funções o assessoramento às escolas para inserção das TICs na educação, no processo de ensino e aprendizagem.

3.As revisitas do núcleo de tecnologia educacionais

Na implementação das TICs nas escolas, ocorrem dificuldades na operacionalização, nesse

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/projeto.php>. Acesso em: 29 out. 2019.

sentido, este trabalho apresenta o fluxo relativos aos problemas de revisitas, para análise e aprimoramento de um modelo de gestão do fluxo. Percebeu-se que a equipe NTE continua com quatro componentes para atender um número bem maior de computadores e de dispositivos tecnológicos que no início. Pois houve um aumento de computadores nas escolas e na SRE.

Deve-se considerar outro agravante: as excessivas e recorrentes chamados técnicos. Do ano 2016 ao ano de 2018, foram 493 solicitações para atendimento, e dessas, 155 atendimentos representaram revisitas.

Este pesquisador examinou o material didático, a fim de expor os cursos ofertados pelo NTE, os cursos contemplaram um currículo pedagógico, voltados aos docentes e especialistas para aplicação no processo de ensino-aprendizagem, como de Lousa Digital Interativa, Google Drive, Oficina de Alfabetização.

4.Referencial teórico

A abordagem teórica que subsidiou as suas discussões está nos estudos de Silva (2004) sobre a sistematização da “Gestão do Conhecimento” na área organizacional e na troca de experiências de conhecimentos. As pesquisas de Silva (2004) fundamentam sobre a troca de conhecimentos entre os NTEs e como lidam em suas ocorrências. Ele traz a concepção de Gestão, a partir do Conhecimento, conhecida como Gestão do Conhecimento (GC), centrada nas pessoas. Isso é uma realidade nos NTEs, pois o objeto que se lida é o conhecimento técnico e pedagógico. O autor traz a sociabilização do conhecimento, pois no compartilhamento de experiências entre pessoas, o conhecimento acontece (SILVA, 2004). No NTE, aprende-se e ensina uns com os outros, pela utilização das tecnologias nos ambientes escolares.

Está também substanciado nos estudos de Kipper et al. (2011) sobre a implantação de “Gestão por Processos”; que indicam a necessidade de uma metodologia que se adapte às suas atividades. Esse estudo foi de grande valia na reflexão sobre a gestão do NTE, pois inexistia uma gestão por processos. Abordam também uma avaliação contínua das metas, para reconduzir, mudar e redirecionar o fluxo de trabalho, e a otimização dos novos

processos à medida que o fluxo se consolida, movimentos fundamentaram as novas ações do NTE.

Buscou-se ainda subsídio em Valente (1995), pois em estudos similares desse autor identificam-se semelhanças a muitas das dificuldades enfrentadas pelo NTE, decorrentes da necessidade de capacitação aos professores e, uma equipe competente em tecnologia que dê suporte pedagógico aos professores no computador.

Rocha (2017), põe que as dificuldades enfrentadas pelos NTEs se situam na indiferença desses profissionais no uso da tecnologia como recurso didático-pedagógico.

Valente (1995), esclarece que o computador oferece recursos, mas que não acontece por ao implementar o computador e concitar a inclusão digital, mas meio da promoção do conhecimento, nas capacitações a esses profissionais.

As teorias ora apresentadas impulsionam as atribuições e responsabilidades do NTE a inovar na autonomia da gestão, a conduzir ações embasadas em conceitos do conhecimento num sistema de gestão e, na identificação e análises dos processos. Elas prospectam o monitoramento das atividades, que permite eliminar e/ou reduzir as revisitas do NTE.

Todos esses estudos referenciais viabilizam discussões sobre os temas TICs, NTEs e Cursos de Capacitação. Também como importância da utilização de sistemas de informação para a Gestão por Processos e para a Gestão do Conhecimento.

5. Metodologia e instrumentos de pesquisa

Este trabalho é um estudo de caso, e analisa a gestão do NTE no atendimento técnico às escolas estaduais. Para Yin (2005), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.” (YIN, 2005, p. 32). O propósito do estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002). De acordo com Freitas e Jabbour (2011), essa metodologia de pesquisa, tem como vantagem a sua abrangência, pois as suas evidências podem ser obtidas por meio de múltiplas fontes, admitindo uma relação próxima ao objeto de estudo. Godoy (1995, p. 63) explica que: “[...] quando o estudo de caso é de caráter descritivo, e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é

possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”. A escolha da abordagem qualitativa para o presente caso de estudo é viável, pois, segundo Liebscher (1998 apud FREITAS; JABBOUR, 2011), ela é adequada quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e de difícil quantificação.

Para alcançar o objetivo proposto, foi inicialmente desenvolvido em uma investigação documental que demandou um estudo da legislação dentre outros documentos, e a bibliográfica que consistiu no estudo de referenciais como a gestão por processos, gestão do conhecimento e a capacitação para o uso da TICs na educação.

Buscou-se, por meio da análise de questionários e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os atores envolvidos no processo, elementos para elucidação da questão estudada. A equipe do NTE e o seu coordenador foram submetidos à entrevista; já os gestores das Escolas foram submetidos ao questionário. A pesquisa de campo permitiu a análise dos dados coletados e da familiaridade do pesquisador com o tema estudado.

Os questionários semiestruturadas utilizaram dois roteiros diferentes, para os atores no processo em suas particularidades, e propôs um censo com quem lida no atendimento às escolas.

As entrevistas compreenderam questões abertas e basearam-se em um roteiro prévio com os três servidores do NTE. Utilizou-se dos três eixos de análise para condução da entrevista. O primeiro tratava sobre as revisitas para atendimento técnico; o segundo sobre a ausência de uma gestão de processos no gerenciamento do fluxo; e o terceiro abordava a ausência de capacitação aos servidores das escolas.

Para o questionário foi utilizada a ferramenta Google Formulários, que proporciona a liberdade, rapidez e uma abrangência maior ao mesmo tempo.

6. Análise dos dados

Os dados coletados nas entrevistas demonstram que os servidores do NTE admitem “revisitas” como um problema existente no núcleo.

Silva (2010) coloca que falhas na comunicação resultam em um retrabalho, quando novas tarefas dependem de informações antecedentes. O que foi diagnosticado na pesquisa é

congruente com o que acontece no NTE Monte Carmelo, e está entre as causas das (re)visitas às escolas.

Diante da complexidade em analisar os dados, foi necessário estudá-los considerando a interpretação individual do entrevistado diante da pergunta. Nada obstante, houve consenso nas respostas dos entrevistados de que uma das causas das visitas é o manuseio indevido de quem opera os equipamentos.

Face ao diagnóstico do fluxo de trabalho do NTE foi constatado a ausência de uma gestão por processos. Esse modelo de gestão de processos configura-se por um conjunto de ações sistematizadas por meio de métodos e ferramentas de análise com o objetivo de implantar e manter melhorias na dinâmica dos processos (RAFAEL, 2018).

Nesse propósito, propõe-se elaborar o desenho de um novo fluxograma do núcleo para o melhor gerenciamento dos processos do NTE Monte Carmelo, um mapeamento com os objetivos de compreender, registrar e promover as mudanças necessárias, a fim de minimizar o gargalo da demanda no atendimento das visitas às escolas.

O diagnóstico permitiu ao NTE perceber a falta de um *software online*, onde a escola coloque suas demandas, de forma que o NTE possa resolvê-los sem necessitar ir à escola. Esse modelo de manutenção remota, anularia os constantes problemas de reagendamento dos atendimentos. Dessa forma, propõe a aquiescência por parte da SEEMG para instituição e utilização de um software gratuito para acesso remoto. Foram encontrados os seguintes softwares que realizam essas tarefas: versões *free* dos seguintes aplicativos *AeroAdmi*, o *AnyDesk* e o *TightVNC*.

Outra deficiência percebida, foi a ausência de uma gestão por processos, pois todas as atividades realizadas em uma organização fazem parte de algum processo (gonçalves, 2000). Uma implementação da gestão por processos será, para o NTE uma ótima ferramenta gerencial, Para Oliveira (2011 apud HÖRBE et al., 2015). A proposição de uma ação para mapear os processos das atividades do NTE, é elaborar um *help desk*, por meio da implementação e utilização compartilhada da ferramenta Formulário do *google apps*, com as escolas, para que os servidores das escolas detalhem os chamados técnicos. Isso possibilitará a padronização do trabalho e a organização do fluxo das demandas técnicas.

Os estudos de Silva (2004) apresentam o conhecimento como uma necessidade para desenvolver processos e novas formas organizacionais. No NTE Monte Carmelo, diante do diagnóstico, ainda que das muitas capacitações oferecidas, percebeu-se que a capacitação técnica não foi contemplada. Coelho (2014, p. 93) salienta: “[...] a organização possui a função de fornecer o contexto apropriado para a facilitação das atividades em grupo.”.

No processo de aprendizagem das TICs na educação, Valente (1995) dispõe que a falta de domínio do professor nessa área do conhecimento decorre da necessidade de transferência do conhecimento aos professores, e também da necessidade de uma equipe que dê suporte para que o professor aprimore suas habilidades no computador. Uma vez que os NTEs têm a atribuição de facultar esse conhecimento, por meio da sua sociabilização em cursos e treinamentos, essa ação propõe contemplar com um curso básico de manutenção um profissional em cada escola, pois as manutenções técnicas prévias viabilizariam celeridade no processo de atendimento, o que reduziria as revisitas nas atividades do NTE.

Considerações finais

O objetivo deste estudo se estabeleceu na perspectiva de mitigar as demandas de revisitas no atendimento técnico do NTE da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo. A proposta da pesquisa foi investigar as causas dessas ocorrências, a fim de identificar os óbices que as ocasionam e assim propor ações estratégicas na organização das suas rotinas de trabalho.

Na prática, é desafiador propor reformulação nas rotinas de trabalho em uma instituição pública, pelo que envolve ações como mudança na visão gerencial, o que implica em resistências, e para que as mudanças ocorram demandará tempo e planejamento. Contudo, nesse caso, é imprescindível repensar as atividades do NTE Monte Carmelo, para aprimorar seu atendimento técnico às escolas.

A considerar que o NTE Monte Carmelo promove a assistência técnica em todas essas escolas, entende-se que um atendimento técnico eficiente contribui no bom andamento das ações pedagógicas por meio das TICs para que os professores utilizem melhores ferramentas metodológicas e para que os alunos usufruam do acesso a uma aprendizagem

de qualidade por essa tecnologia; e ainda para que haja um bom desempenho nas atividades administrativas das escolas.

Referências

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/392268/mod_resource/content/1/ASociedadeEmRedesVol.I.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

BONGIOVANI, Eduardo; ARAÚJO, Luiz Eduardo de. A Contribuição da Informática Pedagógica na Formação do Professor e do Aluno-Técnico. Cadernos PDE, v.1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_dtec_artigo_eduardo_bongiovani.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

COELHO, E. M. 2014. Gestão do conhecimento como sistema de gestão para o setor público. Revista Do Serviço Público, v. 55, n. 1-2, p. 89-115. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/247/529>. Acesso em: 14 set. 2019.

FREITAS, WRS; JABBOUR, CJC. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. Estudo & Debate, v. 18, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/8.12a%20estudo%20de%20caso.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

GONÇALVES, J. E. L. As empresas são grandes coleções de processos. Revista de Administração de Empresas. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n1/v40n1a02>. Acesso em: 14 set. 2019.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 4, 1995. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

HÖRBE, T. A. N.; MOURA, G. L.; SILVA, A. H.; VARGAS, K. S.; MACHADO, E. C. Gestão por Processos: uma proposta de melhoria aplicada a uma pequena empresa do ramo de alimentação. *Sistemas & Gestão – Revista Eletrônica*. 2015. Disponível em: <http://www.revistasg.uff.br/index.php/sg/article/download/V10N2A2/SGV10N2A2>.

Acesso em: 14 set. 2019.

KIPPER, L. M.; ELLWANGER, M. C.; JACOBS, G.; NARA, E. O. B.; FROZZA, R. Gestão por processos: comparação e análise entre metodologias para implantação da gestão orientada a processos e seus principais conceitos. *TECNO-LÓGICA*, v. 15, n.2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/tecnologica/article/view/2425>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. *Library Trends*, v. 46, n. 4, 1998.

MARCONDES FILHO, Ciro. *O espelho e a máscara: o enigma da comunicação no caminho do meio*. SP: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R.. TICs na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>.

Acesso em: 11 set. 2019.

PATTON, M. G. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

RAFAEL, Raquel Nogueira. O Fluxo de processos na diretoria de Pessoal da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, Minas Gerais: um estudo de caso para otimização das rotinas de trabalho. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/o-fluxo-de-processos-na-diretoria-de-pessoal-da-superintendencia-regional-de-ensino-de-monte-carmelo-minas-gerais-um-estudo-de-caso-para-otimizacao-das-rotinas-de-trabalho>. Acesso em: 22 nov. 2019.

ROCHA, Délcio Fernando da. A atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional de Caratinga: uma análise a partir da realidade de quatro escolas estaduais de sua circunscrição. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/a-atuacao-do-nucleo-de-tecnologia-educacional-de-caratinga-uma-analise-a-partir-da-realidade-de-quatro-escolas-estaduais-de-sua-circunscricao-2/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SILVA, S. L. Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 23, n. 2, p. 143-151, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a15v33n2.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SILVA, M. Educar na cibercultura: Desafios à formação de professores para docência em Cursos online. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, n.3. 2010. Disponível em: <http://files.interacao-xtecnologia.webnode.pt/200000028-1b05a1c00b/EDUCAR%20NA%20CIBERCULTURA.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2010.

VALENTE, J.A; ALMEIDA, F.J. Visão Analítica da Informática no Brasil: a questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação-SBIE*, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/004.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: confrontar ou transformar a escola. *Perspectiva*, v. 13, n. 24, p. 41-49, jan. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10703>. Acesso em: 09 set. 2020.

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

Influência Da Metodologias Ativas Em Minicurso No Ensino Médio

Spadotto, Raquel;
Rodrigues, Erika Moema de Lucena Guedes;
Silva, Jeferson Piones

Resumen

Debido a las constantes transformaciones que ha venido experimentando el mundo, como el advenimiento de la industria 4.0 y los avances tecnológicos, es necesario redefinir conceptos, incluidos los relacionados con el sistema educativo y de enseñanza. En ese sentido, el objetivo de esta investigación fue identificar si el uso de metodologías activas, como la experimentación y la gamificación, influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de enseñanza media del Colegio Universitario de Itapetininga/SP. El trabajo es un estudio con un enfoque descriptivo cuantitativo. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario estructurado, aplicado en un minicurso con estudiantes de 1º a 3º año de la enseñanza media, en el Colégio Universitário, en la ciudad de Itapetininga/SP, después de haber realizado un minicurso del Proyecto de Educación Tutorial en Química y Medio Ambiente, promovida por la Facultad de Tecnología de Itapetininga/SP con el tema: Lípidos. Se analizaron dos formas de uso y aplicación de las metodologías activas, buscando su eficacia en el proceso de aprendizaje y la aplicabilidad del conocimiento. Los principales resultados encontrados con el análisis del cuestionario fueron: a) el 57% de los estudiantes no había utilizado esta metodología activa, b) el 90% considera muy bueno el uso de un experimento práctico, ya que ayuda en el aprendizaje y facilita la absorción de contenido, c) 97% piensa que el uso de cuestionarios/juegos (Menti) es muy bueno, ya que es una herramienta de metodología activa, utilizada en el proyecto, que ayudan en la formación del pensamiento crítico y motivan a los estudiantes a aprender más y más. Así, el estudio permitió constatar la importancia y necesidad de utilizar diferentes metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, y se pudo observar que existe una aprobación, por parte de los estudiantes, en cuanto al uso de metodologías activas en

la enseñanza-aprendizaje proceso.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos, gamificación; Experimento.

Resumo

Devido as constantes transformações que o mundo vem sofrendo, como o advento da indústria 4.0 e os avanços tecnológicos, faz-se necessária uma redefinição de conceitos, inclusive as que dizem respeito ao sistema educacional e de ensino. Neste sentido o objetivo da presente pesquisa foi identificar se a utilização de metodologia ativas como experimento e gamificação, influência no processo de ensino-aprendizado dos estudantes de ensino médio do colégio Universitário de Itapetininga/SP. O trabalho trata-se de estudo com abordagem descritiva quantitativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado, aplicado em um minicurso junto aos estudantes de 1º ao 3º ano do ensino médio, do colégio Universitário, da cidade de Itapetininga/SP, após a realização de uma minicurso do Projeto de Educação Tutorial em Química e Meio Ambiente, promovido pela Faculdade de Tecnologia de Itapetininga/SP com o tema: Lipídeos. Duas formas de uso e aplicação de metodologias ativas foram analisadas, buscando-se qual a eficácia das mesmas no processo de aprendizagem e aplicabilidade dos conhecimentos. Os principais resultados encontrados com a análise do questionário foram: a) 57% dos discentes não tinham feito uso dessa metodologia ativa, b) 90% considera muito bom o uso de experimento prático, pois o mesmo ajuda no aprendizado e facilitam a absorção do conteúdo, c) 97% acham muito bom a utilização de quiz/jogos (Menti) por ser um ferramenta da metodologia ativa, utilizada no projeto que ajudam na formação do senso crítico e motivam os estudantes aprender cada vez mais. Dessa forma, o estudo possibilitou a confirmação da importância e necessidade do uso de diversas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, e foi possível observar que há uma aprovação, por parte dos discentes, relativo ao uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em projetos, gamificação; experimento.

1.Introdução:

O método convencional de ensino é o mais utilizado nas salas de aula, pois acredita-se que é o modo mais assegurado de propagar o conhecimento, tal método é formado pela leitura e explicação do conteúdo, feita pelo docente, seguindo da prática das atividades que foram explanadas aos estudantes, ou seja, os mesmos não interagem na hora da explicação.

Camargo e Daros (2018), alegam que existem diversas pesquisas importantes as quais indicam que a forma de aprendizado na educação básica precisa decorrer de maneira significativa. Por essa razão há a imprescindibilidade de definir caminhos que conduzam à inovação no ensino, para que enfim possa-se alcançar metodologias que melhorem o aprendizado do estudante.

Os métodos convencionais de ensino, conseqüentemente, tornam-se um pouco obsoletos se comparados aos de metodologia ativa, pois essa técnica incentiva o aluno a procurar respostas na prática, participando assim dinamicamente da aula. Essas metodologias ativas são técnicas que integram o discente de maneira ativa na sala de aula, juntamente com o docente, afim de aprimorar a capacidade de evolução do discente, incluindo outras ferramentas para tal desenvolvimento.

As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Segundo Berbel (2011) as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. As metodologias ativas valorizam os estímulos e sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. Logo, têm a intenção de promover a autonomia do aluno e o potencial da área pedagógica.

Muitos professores imaginam que toda aprendizagem é inerentemente ativa. Consideram que, enquanto o aluno participa assistindo uma aula expositiva, ele está ativamente envolvido. Contudo, pesquisas da ciência cognitiva apontam que os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir para que a aprendizagem seja efetiva (Meyers & Jones,

1993).

Em relação às estratégias utilizadas, o contexto educacional que vivemos na atualidade pode ser caracterizado como um mosaico. Enquanto alguns professores ainda utilizam métodos tradicionais como as aulas expositivas, o quadro-negro, o giz e o livro-didático, outros utilizam práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas (Antunes, 2014).

Devido a essas mudanças, algumas instituições de ensino têm procurado por novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem, por meio da reorganização de seu currículo e da integração da teoria com a prática, do ensino com o serviço, destacando-se o emprego das metodologias ativas de aprendizagem (Marin *et al.*, 2010).

Devido as constantes transformações que o mundo vem sofrendo, como o advento da indústria 4.0 e os avanços tecnológicos, faz-se necessária uma redefinição de conceitos atinentes as mais diversas áreas, inclusive as que dizem respeito ao sistema educacional e de ensino.

São inúmeras as possibilidades de metodologias ativas que podem auxiliar o professor no exercício docente e qualificar as aprendizagens, dentre as quais podemos citar: a experimentação e a gamificação com a utilização do jogo pedagógico Kahoot/Menti que se encontra disponível na web, sendo de uso gratuito. O experimento desenvolvem por meio da interação com a prática, pelos próprios estudantes e de forma interativa entre os mesmo, aprofunda, consolida e reforça aprendizagens envolvidas no decorrer das referidas disciplinas e, por meio dos jogos, os docentes deixam de promover um ensino unidirecional e passam a estimular os estudantes a receberem informações de forma ativa e significativa, pois o jogo causa certa fascinação aos estudantes, que tendem a se esforçar na busca pela vitória, podendo de forma intuitiva, colaborar no processo de ensino-aprendizagem (Barclay, Jeffres & Bhakta, 2011; Boctor, 2013; Lima, Moreira & Castro, 2014).

Tendo em vista as novas perspectivas de ensino, a busca de alternativas para um maior e melhor envolvimento do aluno e uma nova postura ou conduta do docente frente ao método de ensino, este trabalho tem como objetivo descrever as contribuições dos experimentos e da gamificação através do menti aplicado em um minicurso do Projeto de Educação Tutorial em Química e Meio Ambiente, promovido pela Faculdade de Tecnologia

de Itapetininga/SP com o tema: Lipídeos, ministrado no ensino médio aos estudantes de 1º ao 3º ano do colégio Universitário, da cidade de Itapetininga/SP, influência no processo de ensino-aprendizado dos discentes e potencializar a implementação de atividades diferente do tradicional como estratégias de aprendizagem ativa.

2. Metodologia proposta

Essa foi uma pesquisa descritiva quantitativa, pois a coleta de dados (questionário) ocorreu por meio da plataforma *Google Forms*.

Sampiere, Collado e Lucio (2013) explicam que a característica mais significativa da pesquisa quantitativa é a formulação da problemática de estudo desenvolvida pelo pesquisador sendo de forma delimitada e concreta, e as perguntas dessa pesquisa foi abordando questões específicas.

Gil (2017), deixa claro a respeito de pesquisa descritiva que, o principal objetivo dessa pesquisa é descrever as características de determinados indivíduos ou eventos/fenômenos. São elaboradas com o propósito de identificar prováveis relações entre variáveis.

O trabalho foi realizado com os alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio do colégio Universitário de Itapetininga/SP, situada a rua Dr. Virgílio de Rezende, 255, centro da cidade de Itapetininga/SP, perfazendo um total de 93 estudantes, foi realizado um minicurso do Projeto de Educação Tutorial em Química e Meio Ambiente, promovido pela Faculdade de Tecnologia de Itapetininga/SP com o tema: Lipídeos, onde foi feita um minicurso sobre o tema, foi feita a conscientizando da importância da reciclagem de óleo usado, através da produção de sabão ecológico de forma laboratório e caseira, ao final foi feito um quiz/jogo, e logo após foi feito a aplicação o formulário do *Google Forms*, através de um questionário de elaboração própria com perguntas fechadas de forma virtual, foi utilizado como mecanismo de coleta de dados, tais perguntas foram aplicadas através dos celulares dos alunos, onde os mesmos conectaram-se à plataforma.

Estrela (2018) conclui que os questionários são ferramentas compostas por itens que quantificam informações subjetivas nem sempre notáveis. Utilizando o questionário a coleta de dados ocorreu de forma mais organizada e de forma mais prática. De maneira

bem elaborada, reuniram-se informações confiáveis e válidas para a construção desta pesquisa. Este instrumento de pesquisa possui outra vantagem, sendo a fácil identificação da pergunta e a resposta tornou-se mais compreensível afim de analisar os resultados.

3. Apresentação e interpretação dos dados obtidos

Nota-se, através de observações, que a metodologia tradicional foi a mais aplicada em instituições de ensino ao longo do tempo, pois a mesma tornou-se cotidiana em nossas vidas. O real motivo dessa preferência não está muito explícito, podendo ser por falta de conhecimento a respeito dos atuais métodos de ensino ou por poucos professores capacitados em relação à outras técnicas de ensino. A primeira pergunta foi para averiguar se os estudantes questionados já fizeram uso de metodologia ativas, cerca de 57% dos estudantes nunca haviam feito uso de metodologia ativas (ver gráfico 1).

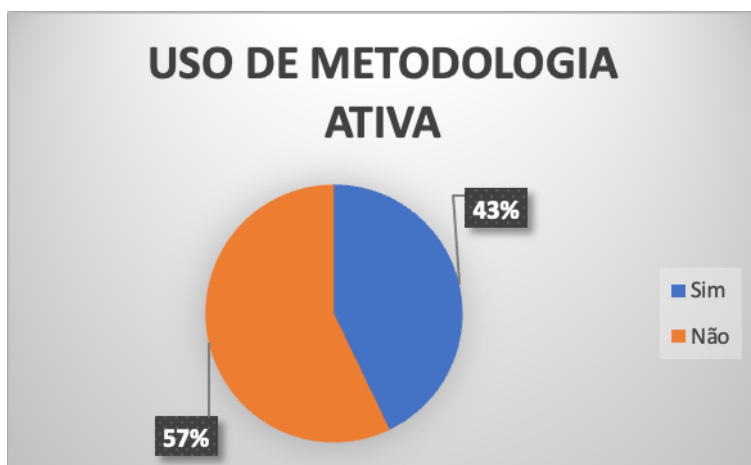


Gráfico 1: Uso de metodologia pelos discentes, do colégio Universitário de Itapetininga/SP.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tratando-se da metodologia ativa, que é menos aplicada em salas de aula devido ao pouco conhecimento em relação à mesma, ela é uma forma de aprendizagem mais interativa, dinâmica e até de certo modo divertida dependendo da ferramenta utilizada. A segunda pergunta foi para considerar a preferência dos estudantes quanto a experimento prático, observou-se que 90% dos estudantes acharam muito bom o uso de experimento prático, pois o mesmo ajuda no aprendizado e facilitam a absorção do conteúdo (ver gráfico 2).

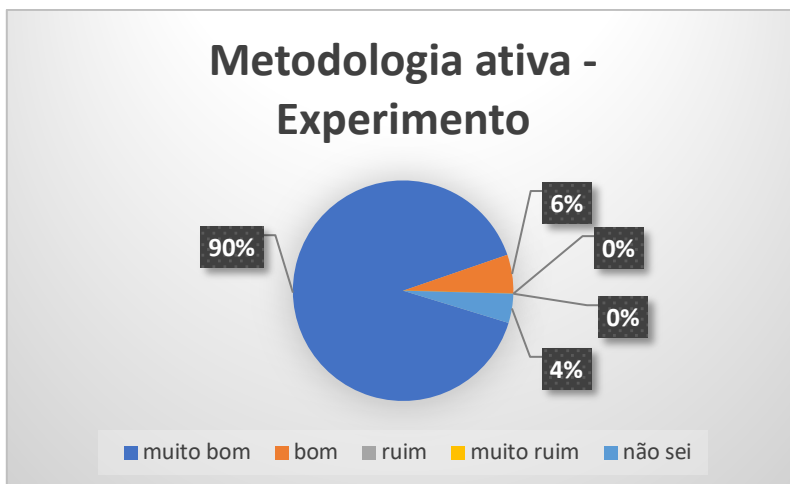


Gráfico 2: Opinião dos discentes, do colégio Universitário de Itapetininga/SP, quanto ao uso de experimentos.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A terceira pergunta foi para considerar a preferência dos estudantes quanto a utilização do método de gamificação (menti), observou-se que 97% dos estudantes acharam muito bom a utilização de gamificação (menti) por ser uma ferramenta da metodologia ativa, utilizada no projeto que ajudam na formação do senso crítico e motivam os estudantes aprender cada vez mais (ver gráfico 3).

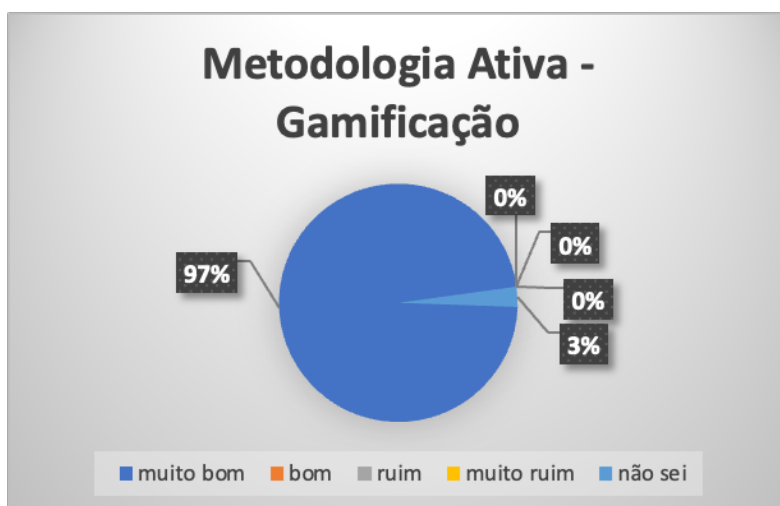


Gráfico 3: Opinião dos discentes, do colégio Universitário de Itapetininga/SP, quanto ao uso da gamificação, através do programa gratuito menti.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A valorização da opinião dos estudantes é muito importante no seu aprendizado, pois como o mesmo é inserido no centro do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento destes acabam por trazer uma maior satisfação nas aulas ministradas, principalmente com estes novos modelos de aprendizagem tão relevantes entre estudantes e docentes. O acompanhamento dos estudantes em tempo real no ambiente virtual de aprendizagem Menti despertou o elemento da competição quando as mensagens de pontuação eram recebidas e a classificação do Ranking informada pela plataforma, demonstrando mais atenção, aumentando o nível de concentração e o desenvolvimento do pensamento crítico (Barclay, Jeffres & Bhakta,, 2011; Boctor, 2013; Gossenheimer, Carneiro & Castro, 2015). Percebe-se também que o rendimento do estudante é considerado muito satisfatório, pois existe uma relação de cooperação e confiança entre a comunidade acadêmica.

3. Conclusões

O uso de metodologias ativas no minicurso do Projeto de Educação Tutorial em Química e Meio Ambiente, promovido pela Faculdade de Tecnologia de Itapetininga/SP com o tema: Lipídeos, ministrado no colégio Universitário de Itapetininga/SP mostraram-se ferramentas bastante eficientes.

As duas metodologias utilizadas na pesquisa tiveram resultados satisfatório quanto a sua aceitação por parte dos estudantes e ambas requerem do estudante o protagonismo de seu aprendizado, onde ele deve buscar, construir e reconstruir o conhecimento a partir da pesquisa, escrita e diálogo com seus os demais estudantes e docente.

A metodologia de experimento busca um maior aproveitamento quanto ao aprendizado do estudante e a gamificação é uma oportunidade em que o estudante pode visualizar o nível de aprendizagem e perceber o que significa toda a teoria vista em sala de aula pelo docente. Dessa forma, o estudo possibilitou a confirmação da importância e necessidade do uso de diversas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, e foi possível observar que há uma aprovação, por parte dos estudantes, relativo ao uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Antunes, C. (2014). *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Editora Vozes Limitada.
- Barclay, S. M., Jeffres, M. N., & Bhakta, R. (2011). Educational card games to teach pharmacotherapeutics in an advanced pharmacy practice experience. *American journal of pharmaceutical education*, 75(2).
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências sociais e humanas*, 32(1), 25-40.
- Boctor, L. (2013). Active-learning strategies: The use of a game to reinforce learning in nursing education. A case study. *Nurse education in practice*, 13(2), 96-100.
- Camargo, F., & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Penso Editora.
- Estrela, C. (2018). *Metodologia científica: ciência, ensino, pesquisa*. Artes Médicas.
- GIL, A. C. (2017). Pós-Graduação-Metodologia-Como Elaborar Projetos de Pesquisa-Cap 2.
- Lima, L. F., Moreira, O. C., & Castro, E. F. (2014). Novos olhares sobre o ensino da fisiologia humana e da fisiologia do exercício. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFE)*, 8(47), 10.
- Marin, M. J. S., Lima, E. F. G., Paviotti, A. B., Matsuyama, D. T., Silva, L. K. D. D., Gonzalez, C., ... & Ilias, M. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista brasileira de educação médica*, 34, 13-20.
- Gossenheimer, A. N., Carneiro, M. L. F., & de Castro, M. S. (2015). Estudo comparativo da metodologia ativa “gincana” nas modalidades presencial e à distância em curso de graduação de Farmácia. *ABCS Health Sciences*, 40(3).
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Sampiere, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. del P. B. (2013) *Metodologia de Pesquisa*. Penso Editora.

A Ausência Do Atletismo Nas Aulas De Educação Física Nas Escolas Da Cidade Do Rio De Janeiro

Allan Kardec Ferreira da Costa

Resumo:

O atletismo está relacionado à Cultura Corporal e foi construído, historicamente, há mais de dois mil anos (surgiu na Grécia Antiga há mais de 700 anos a.C.). É um importante instrumento de ensino e, também, é uma fundamental prática desportiva por se tratar de um esporte com uma ampla bagagem de informações culturais. Além disso, por apresentar em sua prática, os movimentos naturais do ser humano (marchar, correr, saltar, agarrar, lançar), ele torna-se elemento primordial para o pleno desenvolvimento cognitivo, social e motor do ser humano, além de contribuir significativamente com o processo de descoberta de novos atletas, bem como, no aprimoramento de suas habilidades motoras necessárias não apenas para o atletismo, como também para diversos outros esportes.

A presente pesquisa visa analisar os motivos pelos quais alguns professores de educação física não se ensinam o atletismo em suas aulas nas escolas da Cidade do Rio de Janeiro.

Para esta pesquisa, foi elaborado um questionário com o total de 08 (oito) perguntas objetivas através do enfoque não experimental utilizando a investigação quantitativa/descritiva em uma amostra de 122 docentes que atuaram diretamente com educação física em escolas públicas e privadas situadas na cidade do Rio de Janeiro. Eles responderam as (08) oito perguntas direcionadas a eles para que, posteriormente, fosse feito a coleta de dados e se chegasse ao resultado obtido.

Resumen:

El atletismo está relacionado con la Cultura Corporal y se construyó históricamente hace más de dos mil años (surgió en la Antigua Grecia hace más de 700 años antes de Cristo). Es una importante herramienta didáctica y también es una práctica deportiva fundamental

porque es un deporte con una amplia información cultural. Además, al presentar en su práctica, los movimientos naturales del ser humano (marchar, correr, saltar, agarrar, lanzar), se convierte en un elemento primordial para el pleno desarrollo cognitivo, social y motor del ser humano, además de contribuyendo significativamente con el proceso de descubrimiento de nuevos atletas, así como mejorando sus habilidades motrices necesarias no solo para el atletismo, sino también para varios otros deportes.

Esta investigación tiene como objetivo analizar las razones por las cuales algunos profesores de educación física no enseñan atletismo en sus clases en las escuelas de la ciudad de Río de Janeiro.

Para esta investigación se utilizó una encuesta con 08 (ocho) preguntas objetivas a través del enfoque no experimental utilizando investigación cuantitativa/descriptiva en una muestra de 122 profesores que trabajaban directamente con educación física en escuelas públicas y privadas ubicadas en la ciudad de Río de Janeiro para que, posteriormente, se pudiera realizar la recogida de datos y llegar al resultado obtenido.

1. Introdução:

Pergunta De Investigação: Por que alguns Professores de Educação Física não ensinam o Atletismo nas aulas de Educação Física nas escolas da Cidade do Rio de Janeiro?

Objetivos:

Investigar por que alguns Professores de Educação Física nas escolas públicas e privadas da Cidade do Rio de Janeiro, não utilizam o Atletismo em suas aulas

Analisar os motivos pelos quais eles não ensinam o Atletismo em suas aulas.

2. Referencial teórico:

O Atletismo está relacionado à Cultura Corporal e foi construído, historicamente, há mais de dois mil anos (surgiu na Grécia Antiga há mais de 700 anos a.C.). É um importante instrumento de ensino e, também, é uma fundamental prática desportiva por se tratar de um esporte com uma ampla bagagem de informações culturais. Além disso, por apresentar em sua prática, os movimentos naturais do ser humano (marchar, correr, saltar, agarrar,

lançar), ele torna-se elemento primordial para o pleno desenvolvimento cognitivo, social e motor do ser humano, além de contribuir significativamente com o processo de descoberta de novos atletas, bem como, no aprimoramento de suas habilidades motoras necessárias não apenas para o atletismo, como também para diversos outros esportes.

Por essa razão, o ensino do Atletismo nas escolas torna-se importante por utilizar os movimentos naturais que futuramente ajudarão na aplicabilidade de outras modalidades.

Segundo Kirsch (1983):

A iniciação ao atletismo – visto como um conjunto de habilidades específicas _ constitui a primeira fase do processo ensino- aprendizagem para as formas esportivas de caminhar, correr, saltar, lançar e arremessar, utilizadas no atletismo convencional. Representa a passagem dessas atividades básicas do estágio de padrões gerais para o de formas grossas dos respectivos movimentos padrões, no atletismo. (p.2)

O correr, saltar e lançar, ou seja, os movimentos básicos, faz parte de quase todas as modalidades esportivas e o atletismo tem o propósito de aprimorar esses gestos motores, por ser um esporte de fácil assimilação, mesmo para aqueles que os desconhecem. Segundo Kirsch (1983):

Com sua diversificação em uma dezena de atividades diferentes, o atletismo é a modalidade mais acessível a uma iniciação esportiva para todas as crianças e jovens brasileiros. Primeiro, porque oferece a qualquer um a chance de descobrir, pelo menos, um tipo de aptidão esportiva em que poderá garantir seu desenvolvimento futuro, como esportista praticante. Segundo, porque as destrezas atléticas são apenas movimentos naturais aperfeiçoados ou modificados, portanto, relativamente fáceis de aprender. Terceiro, porque a prática do atletismo não fica impedida pela carência geral de infra-estrutura esportiva, devido à sua multiplicabilidade de formas e à sua versatilidade de implementação por instalações e equipamentos adaptados. (p.8)

Ainda que seja retratado como conteúdo clássico da Educação Física, o Atletismo é muito pouco divulgado nas escolas, embora sua maior, e principal divulgação, seja somente em

época de Jogos Olímpicos ou Pan-americanos, através da mídia. Segundo Matthiesen (2005):

Ainda que seja o mais comum, existem outras possibilidades de conhecimento dessa modalidade que merecem ser revistas. Ou seja, para além dessa perspectiva competitiva e restrita a grandes eventos mundiais, é preciso que se explore o lado educacional do atletismo. (p.15)

Uma das razões pela qual não se tem um trabalho frequente do Atletismo na escola, se dá pela cultura do Futebol no País.

Triani, F., & Telles, S. (2022):

Um dos motivos para a não evolução do nosso potencial, e que “justificam” o não avançar da modalidade, é o fato do Brasil possuir um diminuto programa adequado de capacitação e educação continuada para a modalidade. Acrescentando a isto, o fato de o Atletismo não ser um esporte tão difundido quanto o futebol e voleibol.

Cabe ressaltar também que, com um pouco de criatividade, torna-se fácil improvisar implementos alternativos para a iniciação de novos atletas no trabalho de base com o Atletismo. Adrião Filho, A. D. S. (2018):

Podemos perceber que para ser ministrada, uma aula de atletismo não precisa de materiais oficiais que custam muito caro. Além disso, como a própria modalidade contém elementos que executamos no nosso dia a dia e suas têm provas muitas características comuns sua assimilação se torna mais simples.

3. Metodologia da pesquisa

Enfoque: Não experimental

Tipo de Investigação: Quantitativa/Descritiva

População e amostra: Esta pesquisa foi realizada com professores de educação física que trabalham em diferentes escolas públicas e privadas na Cidade do Rio de Janeiro. (Amostra: 122 professores de Educação Física da Cidade do Rio de Janeiro durante o ano letivo de

2022).

Técnica de coletas de dados: Questionário de 08 perguntas respondidos por professores de educação física regentes em escolas públicas e privadas na Cidade do Rio de Janeiro no ano letivo de 2022.

4.Exposição e interpretação dos resultados obtidos:

1) Em sua graduação, o atletismo foi bem trabalhado ao ponto de sentir-se seguro para utilizá-lo em suas aulas?

122 respostas



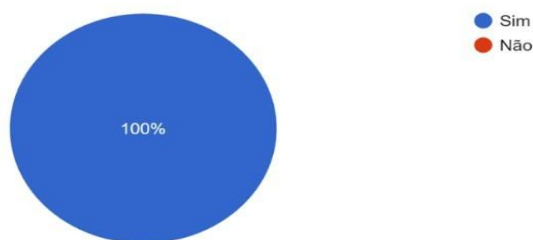
Observação: Apenas 5% dos docentes entrevistados afirmaram que se sentem totalmente inseguros para ensinar o atletismo em sua escola apenas com o que lhe foi ensinado em sua graduação.

13,1% dos docentes sentem-se parcialmente seguros (mais próximos da insegurança) para ensinar o atletismo apenas com sua bagagem de graduação.

81,9% estão totalmente seguros ou próximo a essa segurança para ensinarem o Atletismo em suas escolas.

2) Considera o atletismo um esporte importante a ser trabalhado na escola durante as aulas de educação física?

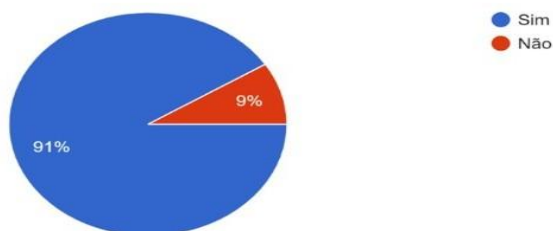
122 respostas



Observações: 100% dos professores entrevistados concordam que o Atletismo um importante esporte a ser ensinado nas escolas em que trabalham.

3) Na sua opinião, os alunos de sua escola gostariam de praticar o atletismo nas aulas de educação física?

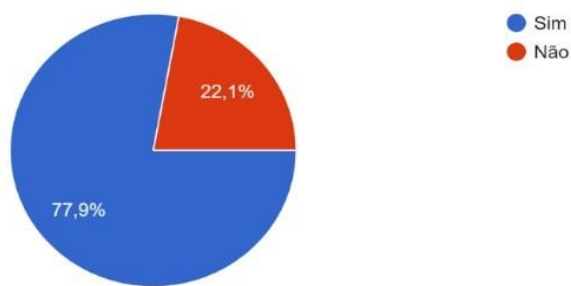
122 respostas



Observações: 91% dos professores entrevistados opinaram que seus alunos gostariam de praticar Atletismo em suas aulas.

4) Utiliza o atletismo em suas aulas?

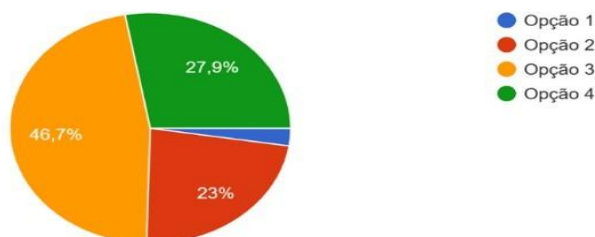
122 respostas



Observações: Apenas 22,1% dos docentes entrevistados não ensinam o Atletismo em suas aulas.

5) Numa escala de 1 a 4, marque a alternativa que corresponde sua segurança em relação a sua bagagem de conhecimentos para trabalhar com o a... próximo da segurança, 4= totalmente seguro):

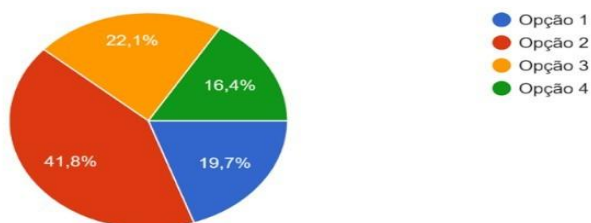
122 respostas



Observações: Apenas 2,4% dos professores entrevistados afirmaram sentir-se totalmente inseguros com sua bagagem de conhecimentos para ensinar o atletismo em sua escola e apenas 23% sentem-se parcialmente seguros (tendendo à insegurança). Enquanto outros 46,7% sentem-se parcialmente seguros (bem próximo à total segurança em ensinar o atletismo) e outros 27,9% sentem-se totalmente seguros para o ensino do Atletismo.

6) Em relação às instalações de sua escola, numa escala de 1 a 4, marque a alternativa que corresponde à viabilidade para trabalhar com o atletismo próximo da viabilidade, 4= totalmente viável):

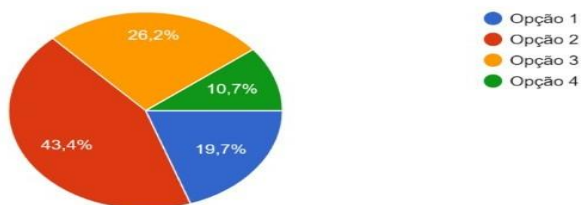
122 respostas



Observações: dos 122 docentes entrevistados, 61,5% apontaram dificuldades em ensinar o atletismo em suas escolas devido à falta de instalações adequadas (19,7% afirmaram ser totalmente inviável o ensino do Atletismo em suas escolas enquanto que 41,8% afirmaram ser bem próximo da inviabilidade o ensino do atletismo devido às instalações).

7) Em relação implementos (materiais) desportivos de sua escola, numa escala de 1 a 4, marque a alternativa que corresponde à viabilidade para trabalhar próximo da viabilidade, 4= totalmente viável):

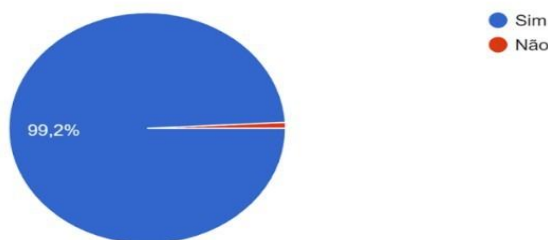
122 respostas



Observações: Apesar de pedagogicamente, o ensino do Atletismo está ligado à facilidade de improvisação através de implementos alternativos, apenas 10,7% dos docentes entrevistados afirmam possuir implementos materiais que viabilizam o ensino prático do Atletismo em suas escolas. Outros 63,1% afirmaram encontrar dificuldades relacionadas aos implementos esportivos para o ensino prático do Atletismo (19,7% afirmaram ser totalmente inviável enquanto 43,4% afirmaram está bem próximo da inviabilidade).

8) Na sua opinião, o atletismo pode servir de base para a aquisições e/ou aprimoramentos das habilidades fundamentas à prática de outros esportes?

122 respostas



Observações: 99,2% dos docentes entrevistados afirmaram que o ensino do Atletismo nas escolas, favorecem à aquisição e/ou aprimoramento das habilidades fundamentais à prática de outros esportes.

5.Conclusão:

Embora haja o apontamento de um percentual de insegurança em relação à formação, no que se refere aos conhecimentos adquiridos na graduação e ao longo da carreira, a falta de conhecimento não é um dos motivos que determinam a não utilização do atletismo nas aulas de educação física por alguns professores em escolas públicas e privadas na Cidade do Rio de Janeiro.

A falta de implementos esportivos específicos, é o principal motivo do não ensino do atletismo nas escolas públicas e privadas da Cidade do Rio de Janeiro (63,1%). E a falta instalações esportivas adequadas à prática do atletismo é segundo motivo que determina a falta do ensino do atletismo em algumas escolas públicas da Cidade do Rio de Janeiro (61,5%).

Apesar de alguns dos docentes entrevistados afirmarem não ensinarem o atletismo em suas aulas, todos os entrevistados concordaram que o atletismo é um importante esporte a ser ensinado nas escolas e 99,2% deles acreditam que o atletismo possa favorecer a aquisição e o aprimoramento das habilidades necessárias à prática de outros esportes.

Referências bibliográficas:

Adrião Filho, A. D. S. (2018). O ensino-aprendizagem das provas de arremesso/lançamentos do atletismo na escola com a utilização de materiais alternativos.

Kirsch, A., Koch, K., & Oro, U. (1983). Antologia do atletismo. *Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico*, 71-89.

Matthiesen, S. Q., Calvo, A. P., Silva, A. C., & Faganello, F. R. (2005). Atletismo se aprende na escola. *Motricidade*, 1(1), 36-47.

Triani, F., & Telles, S. (2022). Guia prático de ensino do Atletismo: para escolas, centros de treinamento, projetos sociais e universidades.

Actitud De Las Alumnas De La Carrera De Educación Parvularia Para La Conformación De Grupos De Trabajo En El Aprendizaje Cooperativo

Ana Ledy Salinas Bello

RESUMEN: Uno de los problemas que preocupa al docente en el ámbito educativo es el comportamiento que manifiestan los alumnos en el aula cuando trabajan con la estrategia de aprendizaje cooperativo. Por ello el objetivo del trabajo de investigación fue indagar las actitudes de las alumnas de la carrera de Educación Parvularia con relación al uso de aprendizajes cooperativos y a la vez conocer el sentir de los docentes quienes asumen también un rol protagónico a la hora de poner en práctica dicha estrategia. El estudio se centra en un grupo de alumnas de la carrera de Parvularia, de una Universidad privada, quienes se encuentran en el inicio de la educación universitaria. El presente trabajo está enmarcado en un estudio de caso de carácter descriptivo, ya que pretende describir los problemas de la realidad educativa con el propósito de interpretarlo y entender su naturaleza seleccionando una variedad de técnicas de recolección de datos cuali-cuantitativos, como entrevista, encuesta y cuestionario de oraciones incompletas, logrando reunir a diferentes actores del ámbito universitario: 1 directora, 5 docentes y 28 alumnas. Los instrumentos utilizados arrojaron interesantes datos, como: presencia de actitudes favorables y en su minoría desfavorables por parte de las alumnas para la conformación de trabajos en equipo cooperativos, evidenciándose la presencia de un trabajo grupal más bien tradicional que cooperativo, también las docentes denotan la falta de criterios claros para la conformación de grupos y a la vez verbalizan que poseen interés y ganas para que sus alumnas adquieran destrezas sociales cooperativas.

Palabras claves: aprendizaje cooperativo; trabajo en grupo; actitud.

ABSTRACT: *One of the problems of most concern for educators in the teaching field is the behavior showed by students in the classroom when working with the cooperative learning strategy. Therefore, the main objective of this research is to investigate the student's attitudes regarding the use of cooperative learning within the university and understanding the feelings of educators who facilitate the methodological strategy. The study is focused on a group of students from the Early Childhood program of the University, who are transitioning between high school and university. The study is descriptive. It uses a field study which involves the administration of qualitative and quantitative instruments such as interviews, surveys and questionnaires with incomplete sentences. It gathers together the following different roles from the university, 1 principal, 5 teachers and 28 students. The instruments used show interesting data. There is a lack of positive attitudes and willingness from the students for the conformation of cooperative work teams. It is also evident the teacher's interest and desire to have students acquire cooperative social skills once they have achieved deeper theoretical knowledge which supports the cooperative learning action in the classroom. We can conclude that cooperative learning provides the necessary bases to acknowledge teamwork in the classrooms.*

Key words: cooperative learning; teamwork; attitude.

INTRODUCCIÓN

Por lo general, las personas no aprendemos solas, sino que estamos integradas en un espacio social que da sentido a lo que aprendemos. Las estructuras de conocimiento se originan y se aplican en contextos de experiencias concretas. En el caso del alumnado, el contexto social está formado por sus familias, por su entorno estudiantil y por la comunidad próxima. Este entorno es el que puede hacerle sentir necesidad frente a lo que falta por aprender y a lo que hay que ajustar en el proceso de aprendizaje.

Para conseguir la formación de personas autónomas que construyan la capacidad de dialogar y trabajar en equipo los autores Johnson, Johnson y Holubec (1999) conciben al aprendizaje cooperativo como una estrategia que favorece a la organización del aprendizaje de competencias sociales y comunicativas, para ello se debe incrementar el compromiso

individual y grupal haciendo posible la transformación social, desde la propia vida de cada uno y desde los entornos comunitarios.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que propicia un tipo de experiencia educativa en la que se crean los espacios de participación promoviendo el desarrollo de una sensibilidad social y en donde el ser humano aprende a relacionarse con el otro y en el cual no encuentra límite sino la posibilidad de su realización plena.

Es de suma importancia partir de una reflexión que ayude a comprender el aprendizaje cooperativo analizando el contexto educativo actual, el concepto de aprendizaje cooperativo y la relación entre el ambiente de aprendizaje y la propuesta pedagógica que se pretende instalar, por ello el desafío más relevante sería lograr aprendizajes cooperativos en la que el logro de los objetivos gire en torno a la constitución de grupos de trabajo, en el cual prime la autonomía y la participación, aspectos que destaca Diaz Barriga (2012)

Cotidianamente se aprecia que intuitivamente los alumnos generan grupos de estudios fuera del aula, en las bibliotecas, en áreas de esparcimiento, ciberespacios y aunque los trabajos y las evaluaciones planteadas por los docentes sean de carácter individual, se reúnen a estudiar o realizar la tarea en grupo. En un estudio sobre la importancia de la educación, Delors (1996), manifiesta nuevamente que se precisa de maniobras económicas y políticas de largo alcance, pero evidentemente no sería posible sin cambios individuales en las actitudes y en los comportamientos, aspectos que condicionan.

En el simposio nacional llevado a cabo en el año 2006 por el Ministerio de Educación y Ciencia, se analizó la problemática de la educación paraguaya percibiéndose la presencia de una educación memorística, repetitiva y tradicional, arrojando resultados ineficientes para el alumno y a la vez para el docente, sin embargo algunos sectores educativos preocupados por la situación actual del país en el terreno de la educación realizan una revisión de los modelos teóricos dando paso a la transformación del currículo.

Evidencias recogidas por los autores Johnson, Johnson y Smith (1997), manifiestan que tan solo el 20 % de los alumnos están estructurados de manera cooperativa y el 80% dentro de una estructura competitiva y/o individualista. Los mismos autores, definen a la educación

individualista cuando no existe ninguna relación entre los objetivos que persiguen los alumnos, pues son propósitos independientes entre sí, percibiendo el alumno la consecución de sus logros dependiendo de su esfuerzo.

Esta investigación pone en evidencia cierta problemática que se genera en el aula universitaria cuando se conforma grupos cooperativos y de esta manera resalta la importancia de fomentar conjuntamente docentes y alumnos actitudes de apertura y voluntad para cooperar con el otro en beneficio de todos y cada uno de los que conforman un grupo de trabajo cooperativo. Por ello la pregunta problema: ¿Qué tipo de actitudes manifiestan las alumnas del primer año de la carrera de Educación Parvularia ante la propuesta de trabajo en grupo en el aprendizaje cooperativo?

El tipo de estudio que presenta la investigación es un estudio de caso, transversal, con un enfoque mixto. La población con que se trabaja son diferentes actores: alumnas, docentes y directora de la comunidad educativa de una universidad privada en la Facultad de Ciencias Humanas. Las técnicas de recolección de información utilizadas son: entrevistas, encuesta y frases incompletas.

Por su parte el objetivo general de la investigación es: Indagar las actitudes que manifiestan las alumnas de la carrera de Educación Parvularia ante la propuesta de trabajo en grupo cooperativo.

También se pretende con la investigación: Detectar las habilidades que se desarrollan en la propuesta de trabajo cooperativo según las alumnas y docentes. Identificar las actitudes positivas y negativas que manifiestan las alumnas en el trabajo cooperativo. Identificar los conocimientos que poseen las docentes con relación a la estrategia de aprendizaje cooperativo en el aula

Los resultados del estudio son de vital importancia no solo para la comunidad científica en general, sino en particular en la carrera de Parvularia y para la sociedad. Así mismo posee relevancia pedagógica en el caso puntual de la carrera de Parvularia porque los resultados son de utilidad para evaluar las habilidades desarrolladas en las alumnas durante el proceso

de formación.

El aprendizaje cooperativo, según diferentes autores

“Es una técnica educativa para mejorar el rendimiento escolar y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los alumnos”. (Overto 2014, p. 13)

“El Aprendizaje Cooperativo en grupos pequeños es un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno”. (Lobato, 1997, p. 16)

Los autores Eggen y Kauchak (1999), mencionan que se identifica más con una propuesta de trabajo organizada dentro del aula, definiendo:

El aprendizaje cooperativo integra un grupo de estrategias de enseñanza que comprometen al estudiante a trabajar en colectivo para lograr metas comunes y el aprendizaje de habilidades se desarrolla a la par de la participación de los estudiantes, además de que incrementa el liderazgo proactivo y la capacidad de toma de decisiones. (p.34)

Aspectos pedagógicos del aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo desde la mirada del autor Lobato (1997) comparte que no sustituye el estudio individual, sino que lo contextualiza y lo exige. Aprender en equipo supone una preparación previa de cada miembro para resolver la tarea colectiva. Durante la solución de la tarea de aprendizaje, cada miembro trabaja en la solución de una parte de ésta, para posteriormente contribuir a la solución total del problema.

El referente Rué (1989), cree indispensable vigilar los grupos de trabajo para comprobar si todos contribuyen, participan y aprenden; o del mismo modo el docente asignará a sus alumnos diversas funciones para apoyar el aprendizaje, funciones tales como el fomento, la discusión, lluvia de ideas, sondeos y creatividad. Siguiendo la línea del autor, las características idiosincrásicas y sociológicas de los latinoamericanos son ventajosas para el trabajo cooperativo, tal vez a diferencia de otras regiones del planeta donde la cultura orienta, el clima frío y la soledad de las sociedades industrializadas, y hasta los altos niveles materiales de vida alcanzados, constituyen, en ocasiones, barreras para el trabajo en grupo.

El docente universitario y el aprendizaje cooperativo

El autor Rego (1990) destaca

que un docente universitario no podrá consolidarse en el uso de la estrategia de aprendizaje cooperativo si trabaja solo, necesita del apoyo institucional, brindándole conocimientos y recursos suficientes como para poner en práctica el aprendizaje cooperativo en las aulas. Por ello, considera necesario iniciar el análisis, realizando dos interrogantes: ¿Es importante la formación del docente universitario? ¿El aprendizaje cooperativo es una estrategia más que el docente adquiere durante su formación? (p.53)

También el autor mencionado, comparte que la investigación y la docencia son las dos principales funciones que deben enlazarse en el docente universitario, aún se percibe un divorcio entre investigación y docencia, que puede estar teniendo secuelas más bien negativas en la calidad de la docencia que reciben los alumnos universitarios.

Decisiones metodológicas

Teniendo en cuenta la problemática con relación a las actitudes que manifestaron las alumnas de la carrera de Educación Parvularia en la conformación de trabajos cooperativos, así como también el sentir de los docentes sobre el uso de dicha estrategia, se planteó como objetivo general de la investigación: Indagar las actitudes de las alumnas de la carrera de Educación Parvularia con relación a la conformación de trabajos cooperativos.

Se buscó caracterizar la realidad tal cual, en relación a cómo se manifiestan las alumnas ante la conformación de trabajos cooperativos, el tipo de investigación es descriptivo, de corte transversal, planteándose como un estudio de caso, ya que se trabaja con un solo grupo.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se decidió seleccionar el diseño no experimental, pues no hay manipulación de las variables del problema, no se intenta generalizar ni probar hipótesis alguna. Consecuencia de ello la muestra de esta investigación es de tipo intencional o por conveniencia y sin necesidad de representatividad. Las variables tenidas en cuenta son: actitudes, trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo.

Población

El estudio de campo se realizó con alumnas, docentes y directora. La facultad cuenta con 59 alumnas en la carrera, posee 23 docentes de ambos sexos, 1 directora, 1 Coordinadora y 1 secretaria. Se eligió trabajar con el primer año del grupo de alumnas, ya que las mismas están iniciando el nivel universitario y aún necesitan recibir la contención de los docentes y compañeras, aspecto que trabaja fuertemente el aprendizaje cooperativo.

Muestra

La Muestra fue intencional por conveniencia dado el tipo de estudio que no busca generalizar los resultados ni probar hipótesis alguna: Alumnas, al ser un grupo pequeño, el *100% del* grupo de 28 alumnas. Docentes de la Carrera: 5 docentes con título de base profesorado y licenciatura en Ciencias de la educación, 15 años de experiencia. Directora: con título de profesorado, licenciatura en Ciencias de la Educación y maestría en Investigación Educativa.

Técnicas de recolección de la información

Para dar respuesta a los interrogantes de la investigación se decidió utilizar una variedad de técnicas e instrumentos, siendo los mismos:

-Cuestionario de actitud aplicado a las alumnas: El instrumento proporcionado a las alumnas posee orientación mixta, con preguntas abiertas y cerradas, cuyo propósito fue detectar las actitudes que presentan ante la participación en los trabajos en grupo. La validación del instrumento se realizó con un pequeño grupo de alumnas del segundo año de la Carrera, elegidas al azar.

-Entrevista a docentes y directora: El instrumento fue una guía con orientación cualitativa, conteniendo preguntas semiestructuradas y abiertas, del modo consulta a expertos. Una vez confeccionada y verificada la validación de las mismas a través de expertos se concertó el encuentro con las docentes y la directora.

-Técnicas proyectivas de frases incompletas a docentes: En la investigación se utilizó esta ficha de trabajo, conteniendo frases incompletas que los docentes lo completaron de

acuerdo a sus conocimientos.

- **Análisis y tabulación de datos:** a través de Técnicas cualitativas, como entrevista y frases incompletas se procedió al análisis e interpretación a través de la descripción de los hechos con diferentes criterios e indicadores. La Técnica cuantitativa que se obtuvo de la encuesta permitió la tabulación y comunicación a través de números, se procesó estadísticamente y se los presenta con gráficos por medio del programa Excel de Microsoft Corporatin, Inc. 2007. Se realizó la triangulación en la cual se logró cruzar las informaciones de los diferentes autores involucrados en la investigación.

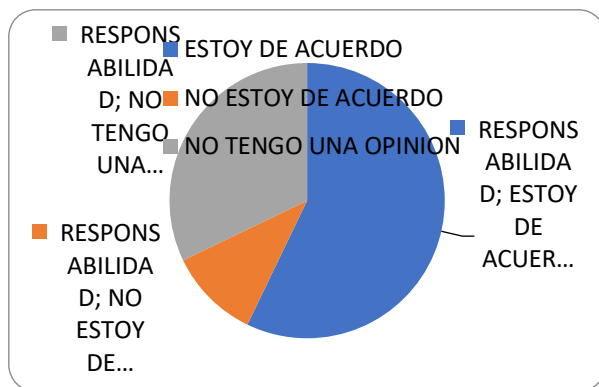
RESULTADOS Y DISCUSION

- Cuestionario de actitud a las alumnas

El cuestionario posee 12 preguntas. Se han seleccionado 2 preguntas para socializar.

Gráfico nº 1:

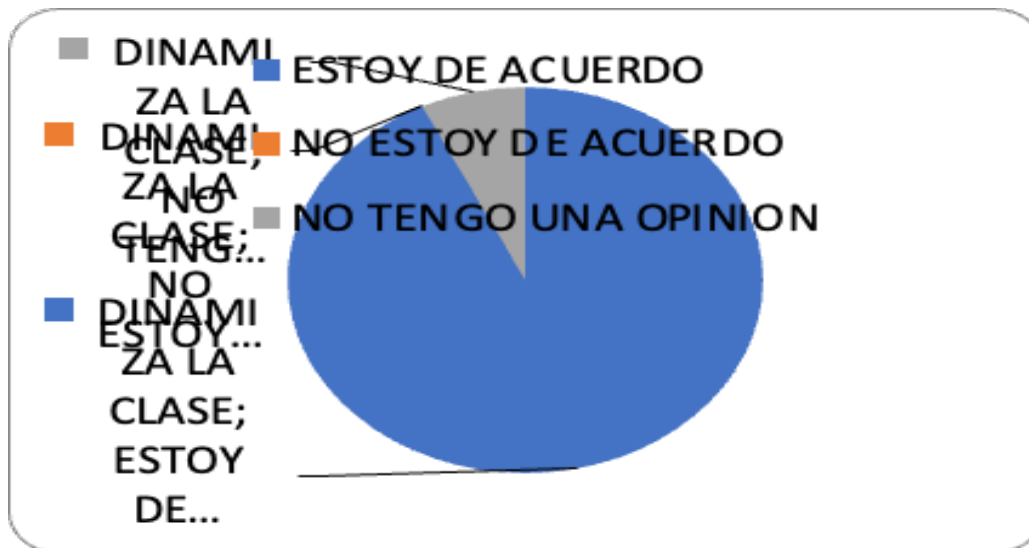
Trabajo cooperativo y responsabilidad



Respecto a la integración a un equipo de trabajo y la responsabilidad en las tareas, el 57%, (16 alumnas), señala que uno de los elementos imprescindibles en el aprendizaje cooperativo es la responsabilidad que deben demostrar ante la tarea que les ha correspondido, el 32%, (9 alumnas), no tiene una opinión definida con relación a la importancia de la responsabilidad en la tarea y el 11%, (3 alumnas), no está de acuerdo con que la responsabilidad adquiera un papel protagónico.

Gráfico nº 2:

El uso del aprendizaje cooperativo



Se observa en el gráfico N.º 2 que el 93%, (26 alumnas), considera que dinamiza las clases, porque trae al aula técnicas participativas y variadas dentro de un dispositivo grupal, que les permite construir sus propios aprendizajes y a la vez ser partícipes del aprendizaje de los demás, el 7%, (2 alumnas), no tiene una opinión definida con relación al dinamismo que genera la estrategia de aprendizaje cooperativo

- Entrevista a la directora

El objetivo fue conocer el nivel de importancia que le otorga al aprendizaje cooperativo. Se presenta 2 preguntas de la guía de entrevista utilizada.

1 ¿Considera importante la utilización del aprendizaje cooperativo en el aula universitaria? ¿Por qué?

La directora en su respuesta menciona, *que efectivamente es de suma importancia utilizar el aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario, porque no solo se ha convertido en una innovación dentro de las aulas, sino también contribuye notablemente al desarrollo personal, social y cognitivo de los alumnos.*

Autores mencionados en el marco referencial, como: Johnson y Díaz Barriga, coinciden en definir al aprendizaje cooperativo como una estrategia educativa que reporta beneficios cuantiosos para los alumnos y mejora el rendimiento.

2- ¿Qué porcentaje de docentes utiliza la estrategia? ¿Logran diferenciar el trabajo en grupo y el trabajo en grupo cooperativo?

La directora comenta que el *70% de los docentes utilizan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje la conformación de trabajos en grupo, pero aún no como debería ser dentro de una estrategia de aprendizaje cooperativo*. También menciona que *no conocen la diferencia entre trabajo en equipo y didáctica de lo grupal, aspecto que interfiere en la aplicación del aprendizaje cooperativo*.

Definen Johnson y Johnson (1990), que el aprendizaje cooperativo posee una concepción de enseñanza-aprendizaje que va más allá de proponer metodologías de trabajo en grupo.

-Cuestionario aplicado a docentes

El cuestionario posee preguntas abiertas y cerradas. Se comparte 3 preguntas:

1- ¿Conoce la diferencia entre dinámicas de grupo y didáctica de lo grupal? ¿Qué características presenta la didáctica de lo grupal?

Esta pregunta solo ha podido ser respondida por una de las docentes, alegando la otra no conocer a profundidad dicha diferencia.

La docente comenta que *reconoce la diferencia entre dinámicas de grupo y didáctica de lo grupal, así como también logra reconocer las características de la modalidad didáctica de lo grupal*.

2- ¿Cómo conformas los grupos de trabajo?

La docente 1 menciona que *conforma los grupos de manera espontánea, dando la oportunidad al grupo, para elegir a sus componentes y en algunas ocasiones lo hace por proximidad de asientos*. Con relación a la organización del trabajo en grupo los autores Johnson, Johnson y Holubec (1990), señalan que es importante que el docente proponga la conformación de los grupos utilizando propuestas lúdicas de manera a posibilitar que las alumnas interactúen con otras.

La docente 2 *aclara que en una sola ocasión organizó al grupo de una manera diferente, atendiendo a que debía romper el grupismo y abrir más el abanico de vincularidad entre ellas.*

3- ¿Qué dificultades y virtudes encuentras en el aprendizaje cooperativo?

La docente 1 señala como dificultades, estos aspectos:

Alumnos que prefieren trabajar solos, no se dispone de mucho tiempo en las clases, no todos los integrantes asumen su responsabilidad.

Entre los beneficios encontrados en el aprendizaje cooperativo, la docente 2 comenta:

Posibilita el rompimiento de la rutina en el aula, aprenden a convivir y respetar las diversas opiniones que se generan en la dinámica de esta metodología.

CONCLUSIONES

En la investigación se logró evidenciar el conocimiento que poseen las alumnas y docentes ante la conformación de trabajos cooperativos, afirmándose que según el tipo de actitud que manifiesten las alumnas influirá en la disposición de los trabajos grupales cooperativos.

En cuanto al objetivo general propuesto en este trabajo, se logró detectar y describir las actitudes, tanto positivas como negativas de las alumnas con relación al uso de aprendizajes cooperativos, percibiéndose que aún está presente el modelo pedagógico tradicional con matices de aprendizaje individualista y competitivo. En cambio, cuando hablamos de un modelo pedagógico orientado a la innovación, estamos en presencia de modalidades que desarrollan habilidades de razonamiento y de pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos, se logró identificar las actitudes positivas que poseen las alumnas ante la propuesta de conformación de trabajos grupales cooperativos, resaltándose actitudes y valores, como: mayor presencia de cooperación, apertura para la confrontación de ideas y respeto a la diversidad.

En cuanto a las actitudes negativas encontradas en las alumnas se demostró la presencia de un trabajo grupal más bien tradicional que cooperativo, caracterizado por:

falta de interdependencia positiva entre las alumnas en cuanto a que algunas se preocupan

de su producción y no del trabajo de todos los demás.

En cuanto al sentir y el saber de las docentes, quienes asumen también un rol protagónico a la hora de poner en práctica la estrategia se logró identificar que, si bien las docentes aplican la metodología de aprendizaje cooperativo, lo realizan mas bien con la modalidad de conformación de trabajos grupales tradicionales y no el trabajo de grupo cooperativo, atendiendo a que dicha conformación presenta más características propias de una técnica tradicional. También se notó la falta de criterios claros para la conformación de grupos, no cumpliéndose la heterogeneidad, lo cual propicia la complementariedad. Delors (1997), manifiesta que el aprendizaje cooperativo promueve utilizar el diálogo como instrumento para la solución de conflictos.

En referencia a que las docentes y alumnas reconocen los beneficios del aprendizaje cooperativo, se evidenció con la investigación de que la totalidad de alumnas y las cinco docentes logran identificar atributos importantes del aprendizaje cooperativo: no solo se aprende a hacer algo en común, sino que se aprende algo como parte de un grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ander-Egg, E. La investigación acción participativa, 4ªedic., Bs. As: Lumen Humanitas, 2003.
- Cisterna, F. (2007). Métodos de investigación cualitativa en educación. Guía teórico práctica. Concepción: Universidad del Bío Bío.
- Delors, J. (Coord.). (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, España: Editorial Unesco-Santillana.
- Díaz Barriga Arceo, F., Romero Martínez, E., & Heredia Sánchez, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. Revista electrónica de investigación educativa, 14(2), 103-117.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad: cooperar para aprender y aprender a cooperar. En J. C. Torrego y A. Negro. (Eds.),

- Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación (21-45). Madrid, España: Alianza Editorial
- Eggen, P. D., Kauchak, D. P., & Eggen, K. P. (1999). Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de cultura económica.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999a). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós Educador.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30 (3), 841-851. doi: 10.6018/analesps.30.3.201241
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1997). El aprendizaje cooperativo regresa a la universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona? Minesota, USA: Universidad de Monesota. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Johnson_Aprendizaje_cooperativo_en_la_universidad.pdf
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 59-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797004>
- Rego, M. A. S. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 53-78.
- Rue, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. *cuadernos de Pedagogía*, (170), 18-20.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista de Educación Laurus*, 13 (23), 263-278. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- Oberto, T. (2014). El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación universitaria. *Revista Educación en Valores*, 1 (21), 58-69. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-envalores/v1n21/art09.pdf>

Bilingüismo y evaluación: analizando el papel de la evaluación diagnóstica en la inclusión de estudiantes bilingües.

Andrea Lima Gomes Barbosa

Resumen

La inclusión de alumnos bilingües es algo que no está muy extendido. Mucho se habla de inclusión, pero siempre se dirige a alumnos con discapacidad o pluridiscapacidad. Un estudiante que estudia en un contexto bilingüe también debe ser considerado como un estudiante de inclusión. Más aún en Brasil, donde la educación bilingüe ha crecido exponencialmente en los últimos años. Buscando contribuir a esa inclusión, la evaluación diagnóstica se presenta como una importante herramienta para que los docentes, que actúan en un contexto bilingüe, reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y desarrollen las mejores estrategias para promover la inclusión de sus alumnos en el aula.

Palabras clave: bilingüismo, estudiantes bilingües, escuelas bilingües, evaluación, evaluación diagnóstica, inclusión

Resumo

A inclusão dos alunos bilíngues é algo que não é muito difundido. Muito se fala sobre inclusão, porém é sempre visando o aluno com deficiência ou múltiplas deficiências. Um aluno que estuda em contexto bilíngue também precisa ser pensado como aluno de inclusão. Ainda mais no Brasil, onde a educação bilíngue tem crescido exponencialmente ao longo dos últimos anos. Procurando contribuir com essa inclusão, a avaliação diagnóstica se apresenta como uma importante ferramenta para o docente, que atua em contexto bilíngue, pensar em suas práticas pedagógicas e desenvolver as melhores estratégias para promover a inclusão dos seus alunos em sala de aula.

Palavras-chaves: bilinguismo, alunos bilíngues, escolas bilíngues, avaliação, avaliação diagnóstica, inclusão.

Introdução

Imagine o seguinte cenário: o professor tem uma turma de 6º ano em uma escola bilíngue no Rio de Janeiro cujo idiomas de instrução são Português e Inglês. Ao chegar na escola, ele recebe a notícia que a partir daquele dia ele teria um novo aluno em turma. Em sala de aula, o professor tenta interagir com esse novo aluno e percebe que ele não entende o que as instruções que está recebendo. O professor tenta, de várias formas, motivar aluno a interagir em inglês, porém sem sucesso. Até que ele desiste e traduz o que está sendo dito. Nesse momento, todos os alunos param de tentar falar inglês também e a partir deste ponto, o professor tem um grande problema. Ele não consegue mais fazer com que seus alunos voltem a falar inglês naquela aula. Ao chegar em casa, ele olha para seu planejamento para a próxima aula e sabe que precisará fazer algumas adaptações para que o novo aluno seja incluído na turma e comece a produzir em inglês. Entretanto a dúvida que paira é: por onde começar?

Portanto como esse professor, muitos outros que trabalham em contexto bilíngue se veem nessa situação, sem saber o que fazer para integrar aquele aluno novo na rotina da turma que já está em andamento, e no fim, esses alunos acabam nas salas de recursos das escolas, tendo aula de inglês e perdendo os conteúdos de sala.

Essa situação assinala a necessidade da investigação de estratégias para a inclusão do aluno bilíngue, mas principalmente e inicialmente acerca da avaliação diagnóstica, tornando-se indispensável compor uma série de procedimentos que visem não somente facilitar as práticas pedagógicas de sala de aula, mas principalmente promover a inclusão desse novo aluno. Digo inclusão, pois esse termo não deve ser usado somente com alunos com deficiências, mas também com alunos que tenham uma necessidade específica, nesse caso, a falta do domínio da língua inglesa.

Assim sendo, a hipótese que está baseada toda essa pesquisa é que se fizermos uma avaliação diagnóstica antes do aluno iniciar na sua turma nova, o professor estará munido de informações fundamentais que o auxiliarão planejar a aula focado na necessidade específica pessoal desse aluno em contexto bilíngue. Sabemos que cada aluno é único, por isso é mister entender suas necessidades para que a inclusão possa ser feita com sucesso.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivos descrever o que é uma escola bilíngue e suas especificações, discorrer sobre o bilinguismo e propor uma reflexão acerca da avaliação diagnóstica como ferramenta de inclusão no ensino bilíngue tendo como base a produção de Harmers e Blanc (2000) e artigos científicos nacionais dos últimos dez anos.

Justificativa

Essa pesquisa se justifica em razão do crescimento do Bilinguismo no Brasil. De acordo com a reportagem da revista eletrônica “ISTO É” de 27 de junho de 2022, houve um aumento de 10% no Brasil, entre 2014 e 2019 no número de escolas bilíngues no Brasil. Escolas como Escola Eleva, Escola das Nações e Maple Bear estão no mercado em pleno crescimento. A Maple Bear, franquia de escolas bilingue canadense, hoje conta com 191 escolas em todo o território nacional, de acordo com seu site oficial. De acordo com o site da ABEBI (Associação Brasileira de Escolas Bilíngues) esse crescimento se deu em razão de alguns pais e responsáveis acreditarem que uma escola com currículo bilíngue proporcionará aos seus filhos uma formação mais ampla, visando o mercado de trabalho.

A questão é que nem sempre o aluno oriundo de uma escola com currículo regular terá as competências linguísticas necessárias para acompanhar com segurança uma aula em inglês. Veja bem, em inglês. Porque uma escola bilíngue não ensina inglês. Ela ensina em inglês. Esse aluno vai ser recebido por um professor que precisa ter todas as ferramentas para que a inclusão desse aluno seja feita com sucesso. Fala-se muito em inclusão no Brasil, mas quando pensamos em inclusão, automaticamente pensamos em pessoas com deficiências. Mas falar de inclusão, é promover a equidade em sala de aula. É encontrar formas de para que todos os alunos sejam bem-sucedidos no processo ensino-aprendizagem.

Se o artigo 27º da LDB nos diz que

“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL,1996)

faço aqui uma adaptação da lei para atender a esses alunos que estão em contexto bilíngue: a eles também é constituído o direito a um sistema educacional inclusivo.

Falar de todo o processo de inclusão em contexto bilingue neste momento seria muito extenso- embora seja muito importante. Trataremos então, nesse estudo, somente da parte inicial desse processo, que, no meu ver, é uma das mais importantes: a avaliação diagnóstica.

Metodologia e estrutura do estudo

A revisão bibliográfica se deu mediante análise da obra de Harmers e Blanc. (2000), a pesquisa eletrônica de artigos, teses e dissertações publicadas entre 2012 e 2022. SciELO e Capes foram as bases de dados nas quais as fontes foram buscadas. Houve busca de material também no site de *Cambridge English* e do *British Council*, especializados nos estudos em ESL -*English as a second language* ou inglês como segunda língua e EFL- *English as a Foreign language* ou Inglês como língua. O refinamento da pesquisa deu-se através do uso das palavras-chaves, bilinguismo, inclusão bilingue, escolas bilingues, avaliação e avaliação diagnóstica. Foram considerados apenas os estudos publicados na íntegra que tivessem como foco a educação bilingue e avaliação.

Este estudo se estrutura da seguinte forma: Introdução, onde encontramos o tema da investigação, a delimitação do tema, a hipótese, os objetivos gerais e específicos, a justificativa da pesquisa, a metodologia usada no estudo e a estrutura do artigo.

No desenvolvimento, discorreremos sobre a escola bilíngue, passamos pelos conceitos de bilinguismo, e fechamos com uma discussão acerca da importância da avaliação diagnóstica na inclusão do aluno bilíngue.

O último capítulo é a conclusão, que trata de responder a hipótese e os objetivos propostos pelo estudo.

A escola bilíngue

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre o bilinguismo. Como vimos anteriormente, houve um aumento significativo das escolas bilíngues no Brasil. Há também um número que não saberemos mensurar, de escolas que se denominam bilíngues, mas que não

apresentam o requisito mínimo e principal para se denominar como tal: ensinar disciplinas em dois idiomas. Pois essa é a primazia de uma escola bilíngue: ensinar os conteúdos curriculares em dois idiomas. Um escola que se auto declara bilíngue nesse estudo usaremos a língua inglesa como referência, deve ensinar matérias como matemática, ciências e geografia em inglês. A sua função não é ensinar inglês, como as escolas de língua, mas ensinar em inglês. E em português. Isso significa dizer que a escola bilíngue tem duas línguas de instrução. Os professores da disciplina em inglês e português se reúnem para fazer o planejamento das aulas em conjunto. E tudo em consonância com os padrões estabelecidos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Vejamos então, o que é o bilinguismo.

De acordo com o dicionário Michaelis, o bilinguismo é conceituado da seguinte forma:

- 1-Qualidade ou condição de bilíngue, de falar duas línguas.
- 2- O uso frequente de duas línguas.
- 3- O reconhecimento político ou institucional de duas línguas.

Definições mais científicas vão desde a dada por Bloomsfield (Bloomfield, 1935, apud Harmers e Blanc, 2000) que diz que o bilinguismo é o “controle nativo de duas línguas” , mostrando assim que para ser bilíngue você precisa ser fluente, mostrando espontaneidade e fluidez no uso de dois idiomas e ser proficiente, demonstrando o domínio nas duas línguas, passando por Macnamara (Macnamara, 1967 apud Harmers e Blanc, 2000) que diz que um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência em uma das quatro habilidades linguísticas – falar, ler, escrever e ouvir, chegando em Titone (Titone, 1972 apud Harmers e Blanc, 2000) que trata o bilinguismo como a “capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo as estruturas desta língua e não parafraseando a primeira.” É conseguir se expressar no segundo idioma sem somente usar a tradução mas manipulando com confiança uma das quatro habilidades linguísticas. Ou duas. Ou todas.

É nesse conceito de Titone que esse estudo se apoia. Para um aluno ser bilíngue, ele não precisa necessariamente ter domínio das quatro habilidades. Ele nem precisa ter domínio de nenhuma. E por que não? Por que aqui, estamos falando de alunos, aprendizes e eles, no tempo deles , tendo o professor como intermediador, conseguirão desenvolver as

competências necessárias para se tornarem bilíngues.

Definimos então o aluno bilíngue como aquele aluno que aprende através de duas línguas de instrução ao mesmo tempo - o seu idioma nativo e o idioma alvo- e que tem acesso à mesma disciplina lecionada em dois idiomas, mesmo contexto em dois idiomas e até mesmo a cultura dos dois idiomas, pois de acordo com as novas diretrizes para as escolas bilíngues, que estão em tramitação no congresso nacional “o bilinguismo não envolve somente aspectos linguísticos, mas também sociais e culturais.” (BRASIL,2020), visando o desenvolvimento de competências linguísticas e acadêmicas dos discentes nas duas línguas.

Avaliação diagnóstica: O início de tudo.

As escolas definem seu currículo desde sua fundação e seu parâmetros norteiam o trabalho do professor em sala de aula. No Brasil, o currículo das escolas é definido pela BNCC. Mesmo as escolas bilíngues precisam se adaptar a ela. Em razão disso, o professor sabe exatamente quais os objetivos daquela turma e quais competências seu aluno terá ao fim do ano letivo. A questão é que quando falamos de alunos bilíngues no Brasil, estamos falando de alunos com diferentes níveis linguísticos e acadêmicos em dois idiomas. Alguns alunos falam bem a segunda língua, mas não conseguem escrever. Outros tem desenvolvida boa competência auditiva, porém demonstram certa dificuldade na leitura e compreensão de texto. Outros dominam as quatro habilidades. Outros, não tem domínio algum.

Em uma escola de idiomas, esses alunos seriam separados por níveis e suas competências seriam trabalhadas para que eles chegassem ao nível esperado, por exemplo A2 ou C1, (de acordo com o CEFR- *Common European Framework of Reference* ou Quadro comum europeu de referência para línguas). O site *Cambridge English* define CEFR como:

“O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é um marco internacional de descrição de competências linguísticas. Descreve uma competência linguística numa escala de seis níveis, do A1 (para principiantes) ao C2 (para quem já domina a língua).”

Na figura 1, temos um demonstrativo dos níveis descritos no CEFR, de acordo com o site da *British Council*.

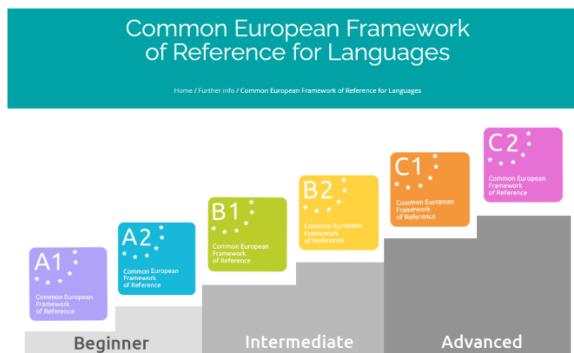


Figura 1: Quadro Europeu comum de referência para línguas

No caso de escolas bilíngues, esses alunos com diferentes domínios da primeira ou da segunda língua, ou nenhum domínio de uma delas, estão todos em sala de aula. É trabalho do professor ter um olhar atento e planejar sua aula de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, buscando transmitir o conteúdo de forma que seja acessível a todos os aprendizes. Em razão dessa argumentação, se faz necessário que antes de todo o processo, seja feita uma avaliação diagnóstica.

De acordo com Freitas (2019),

“nas últimas décadas a avaliação educacional da aprendizagem passou a ser vista como um procedimento metodológico capaz de nortear o fazer pedagógico, sendo umas das atividades docentes necessárias para identificar falhas no processo de ensino-aprendizagem, para atingir o objetivo principal, que é o conhecimento.”

A avaliação mostra ao professor onde o aluno está e quais conhecimentos ele precisa adquirir ao longo do ano letivo para que consiga atingir os objetivos já definidos para a turma em que foi alocado.

Lembrando que aqui estamos falando de alunos em contexto bilíngue, isto é, alunos que adquirem conhecimento em duas línguas de instrução. Por essa razão, a avaliação inicial, ou diagnóstica é tão importante: Ela mostrará ao professor qual conhecimento linguístico determinado aluno tem e a partir deste ponto, o professor precisará pensar em estratégias para que todos os alunos atinjam os objetivos. E quando falamos de objetivos, sabemos que , porque os alunos tem conhecimento prévio diferente , talvez o professor precise estabelecer estratégias diferentes para cada aluno atinja o que se espera. Mas não saberemos o conhecimento do aluno sem a avaliação diagnóstica.

Enumo (2001) diz que “diagnosticar significa “procurar através da” análise de sintomas e sinais, utilizando recursos técnicos, a fim de localizar as causas e prescrever tratamentos para os respectivos quadros identificados.” Isto quer dizer que através da avaliação diagnóstica, teremos indícios e evidências concretas de todo conhecimento adquirido pelo aluno até aquele momento e também, encontraremos as falhas que podem ter nesse conhecimento.

O professor, assim como toda equipe pedagógica da escola, precisam ter em mente ao fazer a avaliação, que ela não é de caráter punitivo. Isso, inclusive, isso precisa ficar claro também para o aluno. Ela existe unicamente para traçar um plano de ação e definir quais caminhos e estratégias o professor usará em sala de aula. Ela também precisa ser “crua”. Isto é, não precisa de estudo ou preparação prévia por parte do aluno, pois ela pode mascarar o resultado. E precisa ser feita multidisciplinarmente. Porque em contexto bilíngue, o professor precisa saber se determinado conteúdo não está sendo mostrado pelo aluno porque ele tem deficiências na língua que a avaliação está sendo feita ou na disciplina em questão. Todas essas peculiaridades precisam ser pensadas na hora da avaliação diagnóstica do aluno bilíngue. O sucesso na promoção da inclusão desses alunos depende, entre outros fatores, de uma avaliação diagnóstica bem-feita.

Conclusão

Embora as escolas bilíngues sejam uma tendência atual, ainda não existe no Brasil uma formação universitária para professor bilíngue. O que existe são professores se formando nas suas áreas e, por terem domínio do idioma, alguns acabam entrando no bilinguismo educacional.

Como os pais a cada dia mais procurando as escolas bilíngues, por acreditarem que ela dará uma formação de mundo melhor e preparará esses alunos para o mercado de trabalho, a demanda por novas estratégias aumentou muito.

Embora a avaliação diagnóstica não seja uma nova estratégia, é comum o aluno ser colocado em sala de aula sem uma prévia avaliação por parte da equipe pedagógica. Ela não pode ser ignorada. Ela precisa existir, antes de qualquer coisa para que assim o professor tenha ferramentas para preparar uma aula mais inclusiva.

Referências

- Harmers, J e Blanc, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.5-7
- Enumo, S. R. F. (2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 335-354. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300003>
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Do parecer no tocantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Disponível em <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
- Avaliações diagnósticas na perspectiva da psicogênese e a Evolução Psicogenética dos alunos em uma escola municipal da cidade de Manaus - AM. Disponível em <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/569>.
- Michaelis-Dicionário online disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=bilinguismo>. Acesso em 14/01/2023.
- Cresce o número de escolas bilíngues no Brasil.(2022, 27 de junho). ISTO É. Disponível em <https://istoe.com.br/cresce-numero-de-escolas-bilingue-no-brasil/>.
- International Language Standards. Disponível em <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>. <https://www.maplebear.com.br/pt/escolas/>. Acesso em 14/01/2023

MEDIOS, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Ferreira, Dayana

Resumen:

Las consideraciones presentadas en este estudio buscaron reflexionar sobre el espectáculo a partir de la mirada de Guy Debord sobre el tema, en A Sociedade do Espetáculo, para mostrar la relación entre los medios y la educación, discutiendo el uso de las tecnologías transformadas en medios de comunicación y cómo han provocado profundas reflexiones, además de abordar su papel en la configuración de las percepciones y concepciones de las personas.

PALABRAS CLAVE: espectáculo, medios, tecnología.

Resumo:

As considerações apresentadas neste estudo procuraram fazer uma reflexão sobre o espetáculo com bases no olhar de Guy Debord sobre o tema, em A Sociedade do Espetáculo, mostrar a relação entre a mídia e a educação discutindo a utilização de tecnologias transformadas em meios de comunicação e como as mesmas tem causado profundos reflexos, bem como abordar seu papel na formação das percepções e concepções das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: espetáculo, mídia, tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente somos cercados por situações marcadas por emoções que nos envolve diariamente, as mesmas chegam até nós através dos canais de entretenimento a exemplo da Tv, rádio, sites da internet, redes sociais: Facebook, Twitter, Instagram e outros aplicativos, como resultado desse fenômeno acabamos em constante contato com informações, conhecimentos, interesses, filosofias com objetivos definidos ditos quase sempre comuns.

Nessas condições resultados de momentos inflamados por paixões são explorados até serem considerados esgotados e quase sempre substituídos por outro contexto, onde

se possa reconhecer e dar visibilidade a um novo romper de lágrimas ou discursos abrasados, comentários provocativos, ofensivos ou polêmicos que em instantes geram posicionamentos e uma enxurrada de desdobramentos.

A partir destas aberturas, o que claramente alimenta o círculo: “informação-alienação – posição – reação” retiramos boa parte dos elementos em que consiste o espetáculo de que tratou Guy Debord em seu livro, *Sociedade do Espetáculo*, trazendo em seu cerne uma forte crítica ao capitalismo, à forma de utilização da imagem e mercadoria na sociedade uma vez que esses princípios norteadores fazem um convite constante à passividade das pessoas às ordens econômicas e culturais dominantes.

Segundo Debord: O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens (1997:14). Dominados pelo espetáculo as pessoas consomem tudo o que prioriza os meios de produção vigente, pois não há espaço para necessidades, vontades e desejos próprios, esses são ecoados através dos canais utilizados para divulgação das informações e reacionariamente engolidos sem qualquer senso crítico. Esse comportamento é de suma importância para economia que dita a cada minuto o que, quando, em que frequência, como, de que forma devemos comer, comprar, fazer, enfim viver.

Para Debord: O consumidor real torna-se consumidor de ilusões. A mercadoria é essa ilusão efetivamente real, e o espetáculo é a sua manifestação geral (1997:33).

Segundo Kellner (2001, 2006), existe um condicionamento de modelos e padrões para a constituição dos modos de ser e viver, e essas formas são hoje em grande parte condicionados pelos padrões e modelos fornecidos pela cultura da mídia, levando-o a considerá-la como hegemônica na atualidade, o autor esclarece que a mídia funciona segundo um modelo industrial, cujos produtos são mercadorias criadas para atender aos interesses de seus controladores: gigantescos conglomerados transnacionais, hoje dominante.

2 ESPETACULARIZAÇÃO NA VEICULAÇÃO DAS MENSAGENS

Com roupagem atualizada a nova indústria da cultura midiática traz a nossa rotina o infoentretenimento à moda tabloide através dos ciberespaços enfocando exaustivamente aspectos da vida política, conflitos sociais, terrorismo, escândalos sexuais com ênfase elevada se entre os envolvidos estiverem celebridades e figuras políticas.

Para Debord o espetáculo é pensado como um mecanismo de passividade e alienação, “o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social” (1997: 42) o que vem afastando o indivíduo de uma vida produtiva se tornando em um modelo que hoje nos parece totalizante e monolítico cujo objetivo seria fazer uma crítica ao capitalismo e à sociedade de consumo, apontando suas possíveis alternativas revolucionárias.

Em Kellner temos uma percepção de que “as formas de espetáculo evoluem com o tempo e a multiplicidade de avanços tecnológicos” (2006:121) enquanto em Debord temos uma visão homogênea e triunfalista da sociedade do espetáculo em um contexto permanente de desenvolvimento tecnológico onde o homem entra em contato direto com as inovações que modernizam, facilitam e promovem uma intensa sensação de desenvolvimento laboral e pessoal.

Entretanto, nossa sociedade vê-se diariamente frente às novidades e desafios tecnológicos que resultam em alterações das relações sociais, nesse contexto, a forma de fazer e entender a educação também é alterada, a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC que correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres, entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si. Estas (TICs) proporcionam por meio das funções de hardware, software e telecomunicações a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica, ensino e aprendizagem e seu uso tem se tornado uma necessidade, uma vez que cada vez mais as relações são mediadas por esses instrumentos e a forma de uso dos mesmos é substancialmente influenciada pelo modo como o indivíduo é conduzido pelo mundo “espetacular”.

3 O CONTEXTO ESCOLAR FACE A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Graças às novas tecnologias de informação, a escola, em nossa sociedade, já não é a primeira fonte de conhecimento para os alunos e às vezes, nem mesmo a principal. (Pozo 2001). As implicações das tecnologias em nossas vidas nos diversos ambientes seja pessoal, educacional, recreativo ou organizacional refletem as transformações da sociedade. Caminhamos para a naturalização do uso das tecnologias da informação e comunicação entre as pessoas, notadamente no campo acadêmico/científico.

A relação entre as mídias e a educação estabeleceu – se historicamente. Como nos diz Freitas (2002, p. 31), “a história da educação, assim, funde-se com o mesmo processo no campo midiático”.

Com as possibilidades de comunicação, produção, transformação e repasse de conhecimentos se multiplicando e se aperfeiçoando a cada dia através das TICs via mídias sociais ampliam-se as discussões sobre essa nova lógica.

Compreendemos através de Brant (2008), que a tecnologia não é neutra, e é fruto da interação das forças sociais, econômicas, políticas e culturais e a partir disto, cabe refletirmos todas essas possibilidades de reconfiguração da tecnologia a favor do processo ensino-aprendizagem e formação de opiniões, diante desse cenário, cabe entendermos o que significam novas formas de pensar e fazer a comunicação ante à educação.

A educação sempre esteve a serviço da sociedade, acompanhando seu desenvolvimento histórico e social. Com o passar dos tempos, a escolar foi chamada a formar e socializar os estudantes para uma sociedade midiaticizada, uma vez que já chegam até ela assim. Os alunos tem acesso a informação, porém é preciso torná-la útil para eles. Então se o professor não se atualizar para acompanhar essas mudanças que estão acontecendo em nossa sociedade, grande parte do fazer pedagógico ficará comprometido (SCHON 2000). As dimensões educacionais das tecnologias e suas implicações políticas, econômicas, sociais e culturais, constitui um discurso ideológico bem coerente com os interesses da indústria educacional vigente (BELLONI, 2001 p. 24).

Com Thompson (1998), percebemos que os “receptores” dos produtos da mídia são vistos como sujeitos passivos, ou seja, recebem a ação das tecnologias sem sensibilidade, sem

criticidade, como uma "esponja" que absorve água. Isto seria uma contradição, devido à complexidade com que os produtos da mídia chegam até os sujeitos em suas vidas, provocando diferentes interpretações e reações. Ideia esta compartilhada por vários autores da Educação – Belloni (2001), Betti (1989; 2003).

No que tange educação, mais especificamente a Educação à Distância (EAD) as tecnologias da informação e comunicação através das interfaces deram uma nova roupagem no processo de aprendizagem facilitando na construção do conhecimento, e nesse íterim é possível perceber claramente uma nova faceta que o professor deve adotar, o processo de mediação – ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupo – com o auxílio das TIC no momento em que se busca a interação entre professores e alunos, numa esperada construção do conhecimento.

A expressão “mediação pedagógica” surgiu dentro do contexto de Pedagogia Progressiva (Tendência progressista libertadora), iniciada a partir do relacionamento professor-aluno através do diálogo, onde o educador e o educando se comportam como sujeitos na construção do conhecimento, tendo um bom relacionamento entre ambos, sem perder a essência de uma relação pedagógica. Eliminando-se toda a relação de autoridade, e dando espaço para um professor mediador, não ausente, mas sim permanecendo vigilante para garantir um ambiente de trocas e aprendizagem. E nesse ponto podemos encontrar um grande paradigma: Perceber se somos realmente capazes de utilizarmos todo esse aparato tecnológico a nosso dispor sem a mácula da alienação, a exemplo do uso autônomo da internet, em um universo cheio de dificuldades no contexto educação para a mídia seja na inadequada ou insegura formação de professores, onde os mesmos não se sentem capacitados em lidar com as novas tecnologias/ mídias de informação e o sentido emancipador que elas provocam, seja na falsa “inclusão digital” decantada aos quatro cantos em campanhas governamentais mas que na prática vivenciamos uma realidade escolar que não dispõe das condições mínimas (estruturais) para tal.

As mídias obtêm participação efetiva e muito expressiva na educação em consequência disto sua penetrabilidade no processo educativo torna-se, um acontecimento marcante e irreversível.

Um impulsionador do papel de formação de pensamento tem sido a internet e as redes sociais o que tem facilitado a propagação da comunicação de massa, que em sua maioria emitem a mensagem embasada nos interesses das lideranças das elites sociais.

“Gerado em um tipo determinado de condições materiais de existência, esse sistema de esquemas geradores, inseparavelmente éticos e estéticos, exprime, segundo sua lógica, a necessidade dessas condições em sistemas de preferência, cujas oposições reproduzem, sob forma transfigurada e muitas vezes irreconhecível, as diferenças ligadas à posição na estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação, assim transmutadas em distinções simbólicas”. (Bourdieu, 2003, p.74).

De acordo com dados do projeto Estudos da Mídia (Instituto de Pesquisas e Estudos em Comunicação (EPCOM)), 271 políticos são sócios ou diretores de empresas de radiodifusão no país. Entre eles, há 147 prefeitos, 55 deputados estaduais, 48 deputados federais, um governador, e 20 senadores. Nesses casos, o limite entre o jornalismo de qualidade se choca com os interesses dos grupos partidários das regiões de abrangência.

Para a opinião pública, resta o questionamento sobre a isenção da notícia e a finalidade da mesma na hora da elaboração.

As opiniões manipuladas atendem a determinados interesses, que se direcionam para fortalecer e consolidar a versão das lideranças dominantes, e que em sua maioria não são e nem atendem ao bem comum. Atualmente a imprensa sofre concorrência das mídias digitais que em menor espaço de tempo apresenta a seus consumidores postagens na rede, expressando opiniões contraditórias, convergentes, trazendo a tona opiniões alternativas, permitindo a seus usuários expor também suas ideias fomentando a capacidade de mobilização.

Para ganhar a atenção qualquer fato a depender da visão da emissora ganha contornos que se aproxima da dramatização. Não muito incomum ver-mos “criações” ou distorções da realidades por meio da edição que corta palavras do texto, áudio e de diversos aspectos da vida dos personagens da história. Nesse contexto, Bordieu descreve como desempenho de “força perniciosa de violência simbólica”.

O popularização da internet possibilitou, dinamizou e flexibilizou o acesso aos fatos e também permite acesso ao contraditório. As fronteiras foram quebradas para o público que consome os conteúdos e não se satisfaz em apenas recebê-los, gerando a possibilidade de nos tornarmos seres opinativos, discutindo sobre assuntos de relevância social, política, religiosa.

4. AS REDES SOCIAIS COMO ALTERNATIVA DE INFORMAÇÃO

Em meio às diversas possibilidades de uso das TICs, as redes sociais têm se destacado como ferramentas de comunicação e mediação ideológica. Os jovens inserem a internet em todas as áreas de sua vida, e costumam utilizar a rede inclusive para buscar conteúdos educacionais e grupos de interesse para complementar os estudos. (O ESTADO DE S. PAULO, 2013).

Com relação ao uso dessas plataformas Rodeghiero (2014) afirma que a maior parte das pessoas não atua como autor, mas como reproduzidor de postagens de outros, replicando através de compartilhamentos conteúdos ou selecionando materiais e pontos de vistas, atuando principalmente de duas formas: “postam e compartilham em um processo de criação e/ou comentam e curtem consumindo essas informações”.

A aprendizagem por meio virtual está alicerçada na interação e reciprocidade das produções. Cada participante tem a possibilidade de contribuir ao mesmo tempo que se beneficia com as publicações dos outros participantes. Criando-se assim um contexto de construção de saberes, permitindo uma certa proficiência nos conteúdos compartilhados. “Por isso, estimula-se a participação efetiva e o contato entre os sujeitos” (RIBEIRO; RAMOS, 2014, p.183).

Dentre os pontos positivos dessa interação podemos citar: contato ágil com as pessoas, divulgação de avisos, idéias, formação de grupos de trabalho, recebimento de informações atualizadas sobre diversas temáticas, localização de pessoas, disseminação de notícias, divulgação de vagas de estágio/emprego e interação diversas. E os pontos negativos: cyberbullying, invasão de privacidade, vitrine/vício, propagandas, exposição exacerbada.

Podemos perceber então que essas expressões são relevantes para a construção de

conhecimentos e se materializam principalmente por meio de reflexões/opiniões sobre assuntos cotidianos ou em destaque na sociedade, ou ainda pensamentos sobre assuntos relacionados à política, cultura educação transmitidos e difundidos através das postagem de imagens e fotografias e/ou textos que funcionam como repositório de conteúdos (links, artigos, vídeos, notícias, etc.) o que indica uma mídia fértil para formação de opinião e visibilidade aos canais alternativos de informação com uma fluidez e escoamento bem maior que em tempos passados.

4.1 A CULTURA DE VIOLÊNCIA PROPAGADA ATRAVÉS DAS MÍDIAS: REPRODUÇÃO DO DISCURSO DE ÓDIO.

Para iniciar trazemos o conceito de cultura midiática como um conjunto complexo e articulado de valores, símbolos, conceitos e ideologias cultivados, cultuados e irradiados através dos meios de comunicação contemporâneos. Nessa teia ou rede de valores, constrói-se o que podemos chamar de cultura da violência (Herschmann).

O papel da mídia é estimular e reforçar modelos, principalmente entre as crianças, George Gerbner prega um tal "efeito cultivo", modo pelo qual as pessoas são formadas a partir do bombardeio informativo detonado pelos meios de comunicação.

Como diz Lasch, "a aceitação do inaceitável". Com efeito, a violência vem ganhando cada vez mais ares de normalidade e naturalidade, além de estar alcançando uma crescente aceitabilidade social (Donnerstein, Slaby e Eron, Wilson, Linz, Gerbner).

Um exemplo desse cenário está em situações em que vemos crianças se manifestar com um viés de intolerância em relação a assuntos que ainda não teriam maturidade para tratá-los como: posição partidária, sistemas de governo, religião, raça, gênero, origem, nacionalidade, orientação sexual e outros, onde se percebe claramente defesas de convicções que nem sempre são conscientemente assumidas ou compreendidas, sendo uma expressão de reprodução automática do que vêem, ouvem e vivem em seus espaços sociais, para Critelli, a sociedade está semeando uma ambiente de intolerância que tem em sua base a incapacidade de respeitar o outro. Manifestações como a do desenho da figura 1 são consequência de um discurso de absoluto descrédito na política que tem sido difundido no Brasil (UFMG Marjorie Correa Marona).

É um discurso que não entende propriamente o que é a atividade política, que na verdade é cotidiana, atrelada a uma das dimensões da nossa vida, que é a da cidadania.

Fig 1- Facebook/Reprodução. Desenho na aula de artes: Dilma e Lula, lado a lado, acompanhados por mensagens que pedem a morte dois.



Fonte: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/quando-criancas-adotam-o-discurso-de-odio>

Figura 2- Imagem: Vitor Teixeira



Fonte: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/facebook-um-mapa-das-redes-de-odio-327.html>

Assim, o combate ao preconceito e à discriminação deve se dar através da educação, do diálogo, e através de políticas que garantam efetivamente o acesso às mídias e aos meios de comunicação aos grupos geralmente alvos de preconceito em nossa sociedade, de forma que às diversidades étnicas, religiosas, sociais, culturais, sexuais, de gênero, regionais, estejam de fato refletidas nos meios de comunicação. Somente garantindo voz e visibilidade à esses grupos é que de fato teremos uma sociedade igualitária, plural e diversa e livre de quaisquer formas de discriminação e preconceito

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem passa a ter uma nova relação com a tecnologia. São chips implantados no cérebro recuperando movimentos perdidos e outras tantas funções, são inseridos em seus corpos componentes artificiais que tem por finalidade suprir necessidades e funções de indivíduos sequelados por amputações ou que se propõem a substituir ou melhorar a atuação de uma função natural do corpo, próteses dos mais variados tipos, são invenções tecnológicas de forma mais determinante de escravidão: celulares, e-mail, contas em redes sociais.

Por outro lado, temos clareza que isto não representa uma homogeneidade dos acessos aos bens, a educação, cultura, status mas configura-se como um indicativo utilizado muitas vezes sem a devida razoabilidade. Não se pode parar o avanço tecnológico, no entanto, é preciso sociabilizar mais as invenções, despertar a criticidade ou curiosidade para questionar-se o que? Porque? Como? Com qual finalidade? Pois, parece-nos que a utilização das Tic ainda estão no plano tão somente do espetáculo/mercadoria e da comercialização. Faz -se relevante à educação apropriar -se de forma crítica e criativa das mídias (e ou das tecnologias midiáticas), de modo a torná-las em multiplicadores e circuladores dos saberes.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. Educação a distância.–2. ed–Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
Coleção educação contemporânea.
- Betti, M. (1998). *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física* (pp. 207-217).
Campinas, Brazil: Papyrus Editora.

- Preto, N. D. L., & Silveira, S. A. D. (2008). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Edufba.
- Freire Filho, J. (2003). A sociedade do espetáculo revisitada. *Revista Famecos*, 10(22),33-46.
- da Costa, I. J. D. A. Guy Debord e o caráter fetichista da imagem na sociedade do espetáculo.
- Freitas, M. D. A. (1994). *Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.
- Leite, S. F. (2004). Reflexões sobre comunicação e sociedade: as contribuições de Douglas Kellner. In *E-Compós* (Vol. 1).
- Monereo Font, C., & Pozo Municio, J. I. (2001). ¿ En qué siglo vive la escuela?: el reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de pedagogía*.
- Neumayer, C., & Raffl, C. (2008, October). Facebook for global protest: The potential and limits of social software for grassroots activism. In *Proceedings of the 5th Prato Community Informatics & Development Informatics Conference* (Vol. 5).
- Ribeiro, M. E. M., & Ramos, M. G. (2014). O ensino de química por meio das comunidades virtuais de aprendizagem. *Anais do XXXIV Encontro de Debates sobre Ensino de Química, 2014, Brasil*.
- Possolli, G. E., do Nascimento, G. L., & da Silva, J. O. M. (2015). A utilização do Facebook no contexto acadêmico: o perfil de utilização e as contribuições pedagógicas e para educação em saúde. *Renote*, 13(1).
- SCHÖN, D. (2000). Tradução de Roberto Cataldo Costa. *Educando o profissional reflexivo*.
- Thompson, E. P., & Eicheberg, R. (1998). *Costumes em comum* (pp. 150-202). São Paulo: Companhia das letras.
- [Vestena, C. L. B. \(2008\). O papel da mídia na formação da opinião pública: a contribuição de Bourdieu. *Guairacá-Revista de Filosofia*, 1\(1\), 9-22.](#)

TECNOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO – UMA REFLEXÃO

Jairo Demm Junkes

Resumo: Este artigo tem por intenção promover uma reflexão sobre o processo de transformação tecnologia e sua relação com a educação. Neste processo racional, se terá por intenção argumentar de modo demonstrativo e referenciado que a tecnologia e todo o seu processo de transformação, não é algo distinto do processo educacional, mas sim algo que é nele contigo.

Palavras chave: Educação, Conhecimento, Transformação, Tecnologia.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo promover una reflexión sobre el proceso de transformación tecnológica y su relación con la educación. En este proceso racional, la intención será argumentar de manera demostrativa y referenciada que la tecnología y todo su proceso de transformación no es algo diferente al proceso educativo, sino algo que está en él contigo.

Palabras clave: Educación, Conocimiento, Transformación, Tecnología.

Abstract: This article aims to promote a reflection on the technology transformation process and its relationship with education. In this rational process, the intention will be to argue in a demonstrative and referenced way that technology and its entire transformation process is not something different from the educational process, but something that is in it with you.

Keywords: Education, Knowledge, Transformation, Technology.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, a espécie do homo-sapiens-sapiens, lida com formas desenvolvidas por ele mesmo, de tecnologias. Estas lhe permitiram desenvolver formas de manipular o fogo, de armazenar água, construir abrigos, confeccionar suas vestimentas, dentre outras muitas criações. Se pode saber disso na contemporaneidade, por meio de outra tecnologia desenvolvida pela espécie que é conhecida como, humana, a escrita, que registrou todas as inovações a partir de então. E através dela, inclusive, se pode compreender como ocorreu o processo de desenvolvimento de muitas tecnologias.

O tempo foi passando, e o ser humanos foi aperfeiçoando suas técnicas, desenvolvendo novas tecnologias. Os territórios passaram a ser pequenos, as grandes montanhas, os mares e oceanos, passaram a não mais serem obstáculos intransponível aos anseios humanos. Isso tudo, foi possível graças ao desenvolvimento tecnológico, a capacidade humana de observar a realidade, não se conformando com ela, lhe imponto transformações. Estas transformações promoveram o desenvolvimento de tecnologias nas mais diversas áreas, gerando as ciências conhecidas na contemporaneidade.

No curso histórico de alguns séculos, não somente a viagem a praticamente todos os lugares, através dos avanços humanos. Foi possível, logo em seguida, a comunicação em tempo real, entre indivíduos situados em pontos distintos do globo terrestre, através da tecnologia. Desta feita, se pôde transmitir informação e conhecimento em tempo real, em seguida, o registro destes conhecimentos, através da memória computacional, também recebeu grandes incrementos em sua capacidade operacional. Assim podendo registrar cada vez mais e mais, o conhecimento produzido pelo ser humano.

Muitas destas tecnologias recentes, foram desenvolvidas para fins militares, e muitas ainda o são, mas, muitas destas ferramentas, foram observadas como passíveis de sutis transformações, que poderiam promover muitos avanços, aos cidadãos civis. Assim gradativamente, os meios de comunicação como o telefone, foram se fundindo com a

internet, esta por sua vez, transportando dados, passou a transportar, sons, fotos e por fim, imagem em tempo real. Desta maneira, a comunicação ultrapassou completamente as barreiras geográficas.

Foi uma questão de tempo que estas transformações viessem também a apresentarem suas possibilidades ao meio educacional. A possibilidade de importar texto, de diversos lugares do globo terrestre, o fato de acessar uma obra rara de um autor, em seu idioma original, o aperfeiçoamento de ferramentas de tradução. Bem como a constante atualização de bancos de dados de bibliotecas virtuais, a virtualização de museus e de todas as fontes de conhecimento. Foi como se, após o desenvolvimento da internet, um indivíduo na cordilheira dos Andes, pudesse visitar o platô de Gize no Egito, com apenas alguns toques em sua tela sensível do celular.

O mundo digital desta forma, passa de vez, a se fundir com o mundo do conhecimento, mas, ao que parece, todo o processo e desenvolvimento, não conseguiriam realizar todo o processo de aproximação com a educação sozinho. Foi necessário que o mundo parasse, diante de uma pandemia global, para que as novas ferramentas que possibilitam o aprendizado, fazendo uso dos meios virtuais e todas as ferramentas que surgem a partir daí, pudessem demonstrar toda sua capacidade de facilitar o processo educacional de modo a contribuir de maneira qualificada.

CAPÍTULO 1: AUXILIARES DE ENSINO E RECURSOS EDUCACIONAIS

As constantes transformações do mundo, já durante alguns anos, passam por inclusões e adaptações mediante o emprego de ferramentas que advém das tecnologias. Se for feita uma reflexão, durante alguns instantes, sobre a história da humanidade, se perceberá que, a inserção de ferramentas técnicas, ou seja, a criação de tecnologias, é algo frequente. Afinal de contas, o controle do fogo, foi uma criação tecnologia, da mesma forma, a confecção de vestimentas, armazenamento de água, construção de armas, dentre outras possibilidades.

Nesta direção, se pode presumir que, a relação com novas tecnologias, apesar de as vezes, ser trabalhosa, em seu processo, é algo corriqueiro na vida humana, de forma individual,

bem com, enquanto espécie animal. Esta adaptação, em larga medida, acontece de forma estimulada, afinal de contas, apesar da dificuldade que, as vezes se apresenta em todo o processo, há sempre a percepção de que, há vantagens. Afinal de contas, as tecnologias, são desenvolvidas, como forma de melhorar algo, seja um procedimento científico, uma forma de comunicação, procedimentos médicos, ou ainda, metodologias de ensino.

As mais variadas tecnologias que surgem a cada dia principalmente destinada a informação e comunicação são destacadas como sendo fator chave para novos procedimentos, uma vez que as tecnologias ditam as ações e comportamento do cotidiano dos seres humanos em um contexto geral, fazendo com que sejam alteradas as mais diversas culturais sociais, as maneiras de viver de cada um, relacionamentos, aprendizagem e principalmente no ato de ensinar. (da Silva, 2010.p.267)

A educação aliás, está com grande frequência, em constante relação com o desenvolvimento, ou com a assimilação de tecnologias. Os estudantes, desde o início da vida escolar, passam gradativamente, assimilando processo científicos. Um dos grandes desafios, é exatamente fazer com que este processo de assimilação, passe a transcorrer com o máximo de naturalidade e tranquilidade possível. Desta forma, a vontade de aprender dos alunos, das crianças, dos estudantes, passa a ser orientada de modo a buscar uma relação estreita com as tecnologias.

FERRAMENTAS AUXILIARES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

O processo educacional, com citado anteriormente, também está diretamente relacionado com a percepção e aplicação das ferramentas tecnológicas. Afinal de contas, uma criança, já nos anos iniciais, quando aprender a contar, está aprendendo uma tecnologia, que irá lhe permitir quantificar o elementos da realidade, seja na contagem do tempo, de distâncias, dentre outras possibilidades.

A inserção dos computadores na educação proporcionou novas ferramentas de auxílio à aprendizagem. Entre elas, vale destacar a utilização dos jogos educacionais que são recursos que podem ser integrados a qualquer disciplina. Antes os jogos eram vistos como uma atividade para o aluno realizar, no intervalo ou nas aulas de Educação Física. Porém, alguns professores acreditavam ser possível utilizar alguns jogos na sala de aula. É bom quando,

através de um jogo computacional, consegue-se atingir objetivos educacionais. Aprender jogando é muito mais prazeroso para as crianças e adolescentes, pois os jogos fazem parte de seu cotidiano. (Fernandes, 2016.p.2)

Pare que, a tecnologia, através dos recursos digitais, realmente são instrumentos, ferramenta que fazer com que o processo de ensino, seja mais eficiente. É fundamenta, ao relacionar a citação sobre a inserção de jogos na realidade educacional, por meios digitais, com uma realidade que já existe, de aprender brincando, mas, nessa dinâmica digital, os instrumentos, é que representam a novidade. Afinal de contas, se está promovendo a interação com um universo virtual, realizado através de ferramentas eletrônicas.

Seja como forma de promover uma inclusão digital, ou ainda como meio de incentivar a criatividade, ou ainda, pensando na facilidade de preparação de futuros profissionais, já habituados ao emprego de ferramentas eletrônicas, com as novas formas de comunicação. Assim, se deduz que, a interação com meios digitais, segue a esteira de uma longa caminhada da espécie humana. Esta caminhada da espécie, se inicia (ao que se tem registrado), com a fabricação das primeiras ferramentas e a manipulação do fogo, e se chega ao estágio onde as pessoas conseguem reproduzir de forma virtual, a natureza.

O processo de inserção das metodologias digitais de ensino, deve ser idealizada com bastante cuidado, pois permite a construção de novos paradigmas para o processo de ensino, tendo um grande impacto, portanto, na aprendizagem. Mas como todas as novas formas de aplicação tecnológicas, a tecnologia através e ferramentas como a informática, a internet, deve ser realizada com planejamento, observando as melhores formas de aplicação nas mais diversas realidades onde se propõem seu emprego.

A FUNÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

A observância do processo educacional como um processo que passa por mudanças, da mesma maneira que o processo social e científico, faz com que, a função do docente, uso dos materiais, bem como das metodologias, seja um enorme desafio. Afinal de contas, se for observada a realidade brasileira, este desafio, se torna particularmente presente. Pois, se está falando de melhorias, mas, apenas isso, não supre a necessidade da educação observada de maneira mais ampla, no Brasil. Afinal de contas, se está fazendo referência à

um país de proporções continentais, não um pequeno território.

As instituições de ensino da atualidade, em grande número, fazem uso das mais variadas formas de tecnologias, trabalham com laboratórios informatizados, softwares educativos, internet, vídeo conferência, sala de TV e muitas outras ferramentas que complementam as aulas. Agindo desta forma muitas instituições contratam professores especializados no manuseio de tais ferramentas, o que acaba em algumas vezes deixando excluídos aqueles que não estão preparados e que não acompanham a evolução atual. Isso acaba prejudicando alguns educadores, pois se sentem reprimidos, amedrontados, insatisfeitos desencorajados e muitos outros fatores que são desencadeados neste contexto. (da Silva, 2010.p.268)

A dificuldade, se observado o contexto brasileiro, não é o incremento, a adição realizada de maneira eficiente. Visto que, a educação em terras tupiniquins, é bastante deficitária, apresenta índices bastante duros e desafiadores. Desta maneira, em muito momentos, parece necessário, promover formas híbridas, muito bem planejadas. Se realiza esta afirmação, pois, substituir o lápis e o caderno, pelo teclado, ou ainda, pela tela sensível ao toque. Não adianta substituir os livros, por fontes virtuais. A simples substituição, parece promover o mesmo resultado, ou seja, uma nova versão do fracasso educacional.

É necessário que, o desafio de compreender, de aprender, é sempre um desafio, novas formas, métodos e possibilidades, tem a função de tornar tal processo, mais prazeroso, instigar o indivíduo, não necessariamente, de facilitar. Afinal de contas, a espécie humana, notadamente, tem uma maior capacidade de assimilação, com processo de repetição, estes, nem de longe, remetem à uma noção de atividade realizada apenas com prazer, mas que, também não precisa ser traumático. Pois o ser humano, tem uma inclinação natural a busca pelo saber, sempre querendo saber, sobre diversos assuntos, assimilar de alguma forma, o mundo ao seu redor.

Ferramentas que, ajudam o estudante a encontrar conteúdos, que seja confiáveis, coerentes, e fundamentalmente, verdadeiros, parece ser exatamente uma forma de contribuição das ferramentas tecnológicas. Isso faz surgir, um novo desafio ao professor que, por um lado, passa a ter algumas facilidades com o manejo do universo virtual, mas

por outro, faz com que tenha de possuir um conhecimento sólido em sua formação afinal de contas, os conteúdos advindos do ciber-universo, muitas vezes, fazem o professor receber questionamentos de seus alunos, sobre a confiabilidade da informação que este está a professor em sala de aula.

1.3. O ESTILO DE ENSINO DO PROFESSOR: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS A DESENVOLVER, COMBINAÇÃO DE RECURSOS.

Se por um lado, a inserção de elementos advindos da tecnologia, que permite uma série de confortos para a vida cotidiana do indivíduo, o que lhe causa sempre uma assimilação, mas fácil e tranquila, o mesmo, não necessariamente, é verdadeiro se tomar por base o contexto educacional. Canais de vídeo, acessados de forma virtual, tutoriais que ensinam como realizar determinadas tarefas, redes que permitem trocas de informações e esclarecimento de dúvidas, fazem do processo de compreensão do mundo, uma relação muito mais instantânea.

A nova realidade, faz com que, professor tenha uma necessidade maior de compreender a relação do aluno com o conhecimento. Pois o aluno, pode anotar o tema da aula, não ter compreendido o conteúdo (por motivos de escopo da reflexão, não é o objeto aqui aprofundar a reflexão sobre o tema) e pesquisar na internet, o conteúdo, compreendo o mesmo, com mais facilidade, através de áudios, imagens e vídeos, os quais, muitas vezes, o professor não tem a sua disposição, em sala de aula. E esta indisponibilidade, tende a tornar a aula do professor, em muitos casos, cada vez menos interessante.

.... muitas instituições contratam professores especializados no manuseio de tais ferramentas, o que acaba em algumas vezes deixando excluídos aqueles que não estão preparados e que não acompanham a evolução atual. Isso acaba prejudicando alguns educadores, pois se sentem reprimidos, amedrontados, insatisfeitos desencorajados e muitos outros fatores que são desencadeados neste contexto.

É ainda maior essa dificuldade quando trata-se de Educação a distância, os educadores possui grande nível de conhecimento e são altamente capacidade para fazer a interação entre informação e transformação do conhecimento. Mas essa qualidade de ensino fica muitas vezes prejudicada pelo grande número de educando que possuem o mesmo

educador, dificultando assim a troca entre eles. (da Silva, 2010.p.268)

A citação, demonstra em formas bastante visíveis o contexto educacional contemporâneo, afinal de contas, profissionais, cada vez especializados (neste caso, com o trato virtual), são inseridos constantemente no mercado. Os já atuantes, observam estes novos colegas, buscando muitas vezes, absorver algo das novas metodologias, mas, como todo o novo conhecimento, há dificuldades, não somente de assimilação, mas de tempo, para conhecer melhor as novas metodologias. Esta realidade, faz o profissional, sentir-se bastante acuado diante dos desafios.

A citação, pode representar duas situações bastante distintas, que faz com que o profissional docente, enfrente problemas no exercício de seu labor. Afinal de contas, profissional que se formou antes, das mais recentes tecnologias, foi preparado para as tecnologias analógicas que lhes foram contemporâneas. Assim, passou a adaptar-se a realidade, realizando modificações, quando necessário, para que pudesse exercer seu ofício. E para sua manutenção, não raro, teve (e ainda tem) de enfrentar cargas horárias bastante pesadas, para sua manutenção financeira.

Por outro lado, o profissional, recém formando, conhecedor de tecnologias, meios virtuais de acesso a conhecimento, na grande maioria dos casos, ao ingressar na atividade profissional, irá se deparar com uma realidade, totalmente distinta daquela à qual estava idealizando. A estrutura precária na maioria das instituições de ensino, faz com que este profissional, que também terá de pensar no aspecto financeiro, tenha de assumir, da mesma maneira que seus colegas mais “experientes” uma carga horária, bastante pesada. E ainda, tendo que lidar com a frustração de não poder empregar suas metodologias mais modernas.

Desta maneira, se percebe que o ofício da docência, é uma atividade onde constantemente o profissional está exposto a uma situação de total insegurança. Onde ele é cobrado pelos rendimentos dos estudantes aos quais leciona, mas, tem de assumir uma grande quantidade de turmas, frequentemente com quantidade superior a quarenta alunos, para que receba um rendimento minimamente digno. Além desta carga horária, que frequentemente, ultrapassa as quarenta horas, frequentemente, sendo de até sessenta,

dando preferência a quantidade em detrimento da qualidade.

Além de todo este contexto, que por si só, já exerce uma carga violentíssima sob o professor em seu labor educacional, ainda há, outra questão preponderante, a questão estrutural das escolas. Como se pode pensar em refletir sobre o contexto da tecnologia, e lugares onde os alunos, ou estão sofrendo com calor, no verão, ou com frio no inverno, ou ainda, convivendo goteiras nos dias chuvosos, pra não deixar escapar ainda, escolas com infiltrações e mofo, que afetarão a saúde dos alunos. Fazendo, portanto, o desafio do profissional ainda mais difícil.

Existem muitos outros aspectos que podem servir como evidência dos desafios enfrentados pelos docentes. Questões que, devem ser discutidas e debatidas com muita intensidade, mas, que, não serão aqui alvo de reflexão, visto que este artigo, busca versar sobre as questões relacionadas a tecnologia, e não se pretende desviar muito os rumos das reflexões. Acena-se, portanto, a certeza de que, há diversos aspectos que tornam muito desafiadora a atividade de exercício da docência, pois esta tem de lidar com diversos elementos da realidade social, sendo a tecnologia, mais um deles.

1.4. RESPONSABILIDADES DO PROFESSOR PERANTE OS RECURSOS. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS.

Diante do todo que foi posto até o momento, se percebe a importância de se promover constantes análises e interpretações, bem como, reinterpretações do processo de ensino, no aqui, vincula às ferramentas advindas das tecnologias virtuais mais recentes. Sendo o professor o indivíduo que terá, com base em seus conhecimentos, em suas experiências, seja pelo tempo de atuação, ou adquirida durante a formação (de forma simulada), a responsabilidade de eleger, quais as tecnologias que melhor se empregam no seu ofício. Sendo, portanto, o resultado de uma análise de realidade, feita por este profissional.

Afinal de contas, há uma grande propensão ao fracasso, imaginar que o docente terá resultado exitoso em seu empreendimento se buscar manter métodos analógicos em uma instituição, que por ventura, tenha disponíveis recursos tecnológicos para a ação educacional. Afinal de contas, os estudantes, em larga medida, perceberão esta disponibilidade estrutural e, caso o método adotado pelo profissional, não venha a

apresentar resultados exitosos, existirá uma sensação de frustração, não somente por parte do docente, mas principalmente, por parte do estuantes.

Da mesma forma, não faz muito sentido, um profissional optar pela utilização constante de recursos tecnológicos escassos em uma instituição onde as questões estruturais são precárias, ou ainda, inexistentes. Isso não somente gerará o fracasso do processo idealizado pelo professor, com também, lhe pesará emocionalmente o fato de que, não está conseguindo atingir os objetivos que havia proposto. Soma-se ainda neste caso, o sentimento do aluno, que não somente não terá êxito na assimilação do conteúdo, como pode ficar emocionalmente desmotivado, enquanto vítima de uma exclusão social e tecnológica.

Com estas considerações, ser percebe a necessidade e do estabelecimento de critérios, para o êxito da pratica educacional, onde a escolha das ferramentas, bem como a metodologia de utilização destas, são não somente determinantes do sucesso no processo, mas também, responsabilidade do professor. No processo de professar um conhecimento, de promover uma interação as mais diversas áreas de expertise existentes e contempladas no contexto educacional, a função do professor, enquanto mediador, permanece indispensável quando se ambiciona sucesso como resultado. Assim, a garantia de uma estrutura adequada para o exercício desta atividade, parece ser uma peça central, para a obtenção de êxito.

CAPÍTULO 2. IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. DESAFIOS DO USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO.

Toda vez que se promove a adição de ferramentas, de elementos que auxiliam no processo de ensino, se está promovendo um incremento, que se imagina promover melhorias. Algumas destas novas ferramentas, foram consideradas apenas como incrementos, no processo de ensino. Como as vídeo aulas, ao final do século XX, e promoveram pequenas revoluções, permitindo que pessoas de lugares completamente distantes, sem acesso a possibilidade de educação, tivesse algum meio de concluírem etapas de seu processo formativo, mesmo que em níveis mais básicos.

A introdução da tecnologia na Educação precisa ser analisada como um fenômeno social,

cuja presença pode transformar a vida de indivíduos, grupos e comunidades, promovendo uma nova representação do conhecimento e, portanto, uma nova interpretação de problemas que envolvem atividades cognitivas. Por outro lado, tende a constituir uma fonte de recursos instrumentais capazes de oferecer meios de enfrentamento de adversidades oferecendo ajuda àqueles que estão com a aprendizagem aquém do esperado, implicando em novas formas de comunicar, de pensar, ensinar e aprender, desde que utilizada de modo adequado e coerente com os objetivos formativos estabelecidos previamente. (Pereira, 2020.p.4)

Algumas ferramentas, por sua vez, são apresentadas como verdadeiras revoluções no ensino, prometendo mudar, de forma positiva o processo de ensino aprendizagem, e passam na verdade, a serem em seguida, apenas métodos auxiliares. Como o uso de projetores multimídia, entre outras possibilidades. Evidentemente que, estas ferramentas, que passam a ser auxiliares, não chegando a promover a revolução que se pretendia, podem ter uma participação de modo a qualificar o processo de ensino, dependendo da área de conhecimento que for utilizada, dando-lhe um emprego mais eficiente.

Ao que vem a parecer é que, por mais inovadoras que novas tecnologias possam vir a ser, elas dificilmente conseguirão atingir de maneira plena todas as áreas de conhecimento que fazem parte do processo formativo de um aluno. Afirma-se isso, levando em conta que cada disciplina, tem suas especificidades, que devem ser levadas em consideração no emprego das mais diversas tecnologias. Disciplinas mais contemplativas, muitas vezes, usam a tecnologia a música, como possibilidade, por exemplo. Áreas mais pragmáticas, por sua vez, talvez queiram demonstrar de modo empírico suas representações.

Após esta reflexão, se pode deduzir que, o grande desafio do emprego de novas tecnologias, está no fato de o profissional que professa determinada área de conhecimento, tenha uma formação consistente, sólida. Para que a partir daí, posso analisar os diversos tipos de tecnologia disponíveis. Analisando também o público no qual irá realizar suas aulas, para então selecionar de modo mais adequado a metodologia e tecnologia que irá empregar, buscando promover os melhores resultados em sua ação educacional.

2.1. PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO

As funções de aluno e professor, tem um vínculo indissolúvel quando se analisa o processo de construção do conhecimento. O aluno enquanto indivíduo que busca a obtenção de um conhecimento formal, passa pelo processo educacional, com muito mais tranquilidade, quando encontra um guia, que lhe mostra os caminhos para o êxito educacional, o professor. Esta relação, deve ser construída, tendo por base a função de cada um dos envolvidos, de modo que, o respeito entre as partes, e a consciência de que, o que está pautado, não é afinidade, mas a busca pelo conhecimento.

Nesta relação evidentemente a responsabilidade do professor, é muito maior. Aliás, em grande medida, é o professor que irá ensinar o aluno muito sobre responsabilidades, seja de atenção, postura, realização de afazeres. Conforme o percurso formativo do alunado avança, a relação que anteriormente, era de certo grau de dependência, passa a ser em seguida, muito mais de orientação, de guiar o estudante no processo, demonstrando a validade de conceitos, bem como a necessidade de muito cuidado com as fontes de conhecimento consultadas de modo livre.

Nesta relação que busca se construir conhecimento, talvez se possa afirmar que, nos estágios onde o aluno já obteve um grau maior de maturidade, este deve começar a compreender que, o conhecimento é o que importa. Ou dito outra forma, se está gerando um processo epistemológico, ou seja, de compreensão e construção do conhecimento. Contrariando o que muitas vezes, pode ser considerado, um processo doxológico, ou seja, de defesa de opiniões, afinal de contas, o que importa, é a construção do conhecimento, não a defesa de concepções individuais.

Nesta direção, há uma relação que pode ser construída de modo conjunto entre professor e estudante, onde um, tem um conhecimento formal, assegurado pela sua trajetória, o outro por sua vez, tem a facilidade para o emprego de novas tecnologias. Neste esforço conjunto, onde todos os envolvidos possuem virtudes, qualidade, talvez uma das melhores trajetórias seja exatamente o compartilhamento. Afinal de contas, a parte teórica do professor é fundamental, bem como sua orientação durante a prática, mas, a capacidade de lidar com a tecnologia do estudante, pode ser um fator determinante para o sucesso.

2.3. INTEGRAÇÃO DAS TIC AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

No processo de ensino-aprendizagem, o aluno, já desde a mais jovem idade, apresenta uma série de características, que lhe garante uma maior facilidade ao manuseio da tecnologia. Em grande parte, pela grande quantidade de energia, aliada a curiosidade em grau bastante elevado, faz com que se observe crianças manuseando artefatos tecnológicos desde bem cedo, com um grande grau de destreza. Sendo como forma de distração, para relaxamento dos pais, seja ajudando a encontrar determinada função em um celular, de forma praticamente intuitiva.

Em todos os locais vêem-se crianças com o mínimo de idade possível manuseando um controle de televisão, o mouse de um computador, um controle de videogame. As crianças operam funções que muitos adultos nem sabem que são possíveis e que existem, com a mesma facilidade que brincam com um simples brinquedo infantil, um chocalho por exemplo. Não se quer dizer que os adultos estão atrasados, ou mesmo retrógrados, mas sim que a era é de tecnologia e avançada, que por sinal a maioria dos pais recorre aos filhos para tomar lições a serem utilizadas em seu escritório ou em qualquer outro local que tenha acesso a tecnologia. Na educação não é diferente, o contato com o computador, com o aparelho de vídeo-conferência, data show e outras ferramentas tecnológicas avançadas de auxílio é imprescindível, e isso faz parte do cotidiano de educandos e educadores, não se restringindo somente na escola, mas ao lar, casa de colegas, lan-houses e muitos outros locais em que haja acessibilidade a estas ferramentas; contudo, existe a necessidade de análise e avaliação de qual ferramenta é necessária e apropriada. (da Silva, 2010.p.270)

A citação, parece demonstrar de forma muito feliz, a situação do adulto, e do jovem, da criança no manuseio das novas tecnologias. Os adultos, passam em grande parte, a lidar com a tecnologia pois, lhes é uma ferramenta, que permitirá que execute funções atividades, em muitos casos, que poupe tempo, torne processos mais ágeis e precisos. A criança e o adolescente, por sua vez, são guiados pela curiosidade, em muitos casos pelo desafio, de forma que, ao realizarem sua interação tem sob seus ombros um peso tão grande de responsabilidade, realizando esta ação, por lazer, diversão.

2.4. INSTRUÇÃO ASSISTIDA POR COMPUTADOR.

Como já mencionado, a instrumentalização e utilização dos recursos tecnológicos, é cada

vez mais constante e determinante no processo educacional. O professor enquanto mediador, tem uma função indispensável na orientação do aluno no processo educacional visando um caminho mais consistente de aprendizado. Desta forma, a presença de novas formas de compreender o universo conceitual, podem em grande medida, através do emprego do mundo tecnológico, auxiliar o professor no fazer educacional.

No ambiente escolar estamos experimentando a inclusão das TIC, formando um cenário nunca antes conhecido, no qual é possível analisar um conjunto de mudanças globais e de longo prazo que estão transformando a profissão docente. O professor sempre se posicionou com um prestígio importante e até superior ao da comunidade local. Neste novo momento histórico, o ritmo das mudanças é marcado pela velocidade dos movimentos nos corpos de conhecimento. O conhecimento, que antes era relativamente estável, institucionalizado e duradouro, agora se multiplicou exponencialmente até se tornar um corpo indescritível para uma única pessoa, deixando no passado a situação hegemônica em que o conhecimento se "instalou" no mundo. (Lettieri, 2012.p.2)

A "instalação", ao que parece de modo definitivo dos meios digitais, faz com que, tanto professor, quanto alunos experimente, uma velocidade sem precedentes no acesso a informação. Nunca o processo de pesquisa foi tão ágil, o que faz com que a disposição do estudante, possa ser empregada de modo positivo, deixando de ser uma inquietação, ou indisciplina do aluno, durante a aula ao usar seu dispositivo tecnológico. Desta forma, pode ser "instalar" também, no aluno, uma inclinação ao protagonismo, a proatividade, onde ele se sente valorizado, no processo de pesquisa.

Neste contexto, o professor, por sua vez, passa a ter uma função ativa, e mui por certo, mais desafiadora. O seu conhecimento tem um papel fundamental, afinal de contas, é ele que possui o conhecimento formal. Desta maneira, poderá observar o aluno em suas pesquisas, realizando as orientações, fazendo com que ele, opte por seguir caminhos mais seguros e consistente, evitando também que ele tome caminhos onde as informações não sejam de boa procedência. Afinal de contas, a internet, permitiu a comunicação de modo sem precedentes, mas também, a divulgação de muitas informações inverosímeis.

2.5. UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS COMO APOIO AO PROCESSO ENSINO-

APRENDIZAGEM.

Neste tópico final, ser versará sobre o mais recente fenômeno dos meios tecnológicos encontrados em larga escala, as redes sociais. Esta, em muitos casos, são utilizadas como forma de promover a relação entre as pessoas, onde elas podem encontrar antigos conhecidos, que a muito não tinha contato. Podem ainda se aproximar de pessoas, para obtenção de informações, troca de conhecimentos sobre temas afim. Ou seja, a possibilidade de interação, de um modo que não é físico, está conectado através dos meios virtuais.

As redes sociais, em larga medida, se tornaram populares por promoverem formas de recreação ao alcance de um toque de dedo na tela. Bem como a possibilidade de comunicação, encurtando distância, permitindo a troca de ideias durante um tempo mais estendido, onde as pessoas perguntam, em um momento, e recebem a resposta assim que possível. Relacionamentos nascem e morrem nestas redes, até formas de transações bancárias acabam ocorrendo através destes meios, ou seja, o sistema econômico, já reconheceu suas vantagens, chegando agora também a educação, por estes meios.

Neste tão virtualizado contexto, é a função do professor, a de orientador. Anteriormente, ele era a fonte de informação, era dele que vinha o conhecimento através do professor em sala de aula através do exercício da cátedra. No atual estado das coisas, ele é, o mediador, o orientador, o guia. Sendo o detentor do conhecimento científico especializado, ele tem o dever de informar que, e se, as linhas de investigação de interpretação dos educandos estão corretas, se segue um caminho seguro, afinal de contas, nos meios virtuais, as formas e os caminhos, são os mais diversos.

CONCLUSÃO

O uso, o emprego de tecnologias no contexto da educação, é algo que faz parte da espécie humana enquanto produtora de conhecimento. Este é um constante ciclo de transformação que sempre acompanhou, hora mais de perto, hora com uma distância um pouco maior, o processo do ser humano, de promover transformações na realidade que o cerca, de alterar a natureza. E nesta direção estas pesquisas, passam a ser ensinadas, estudadas. De modo

que, tomando estes estudos por base, outras pesquisas, se sucederão, e estas por sua vez, também serão sucedidas.

Os meios tecnológicos, em grande medida, não vieram substituir os meios de ensino já existentes, mas, em grande medida, vieram contribuir, para que o conhecimento seja propagando de mais uma maneira. Com a tecnologia sendo tão diversa, talvez seja o caso de afirmar que, na verdade a tecnologia, veio promover algumas formas de abordagem, que, muito certamente, também não compreenderão a totalidade humana, que e muito diversa, mas ajudarão a contemplar uma parcela a mais, ou a permitir uma forma diferente de contemplação.

A tecnologia faz parte de um processo de transformação da qual as pessoas não tem como fugir, desta maneira, de pode concluir que, a educação enquanto ferramenta, também acaba por absorver, em larga medida muitos elementos advindos das novas possibilidades. Mas, é fundamental que se tenha em mente que a assimilação, não significa uma conversão, ou migração, mas sim, a incorporação de elementos transformadores que venham, a agregar o processo de compartilhamento de conhecimento. De modo que, as transformações tecnologias se sucedem, constantemente, mas o sistema de promoção, divulgação e compartilhamento do conhecimento, permanece, sempre se adaptando e atualizando, com velocidades que variam mas, permanecendo.

BIBLIOGRAFIA

- Beira, D., & Nakamoto, P. (2016, October). *A Formação docente inicial e continuada prepara os Professores para o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula?*. In Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (pp. 825-834). SBC.
- da Silva, L. P. (2010). *A utilização dos recursos tecnológicos no ensino superior*. Revista Olhar Científico–Faculdades Associadas de Ariquemes–V, 1(2), 267.
- Fernandes, J. C. L. (2016). *Educação digital: Utilização dos jogos de computador como ferramenta de auxílio à aprendizagem*. FaSci-Tech, 1(3).
- Melo, J. N. B. (2016). *A utilização de ambientes informatizados através da plataforma Moodle com atividades complementares e de reforço para as aulas regulares de sala*

- de aula*. Revista Eletrônica de Educação Matemática, 11(2), 457-473.
- Lettieri, A. I. (2012). *TIC en la escuela... y con los maestros qué?: una reflexión acerca del nuevo rol del docente en aulas informatizadas*. Revista iberoamericana de educación.
- Pereira, N. V., & de Araújo, M. S. T. (2020). *Utilização de recursos tecnológicos na Educação: caminhos e perspectivas*. Research, Society and Development, 9(8), e447985421-e447985421.
- Savi, R. (2009, November). *Utilização de Projeção Multimídia em Salas de Aula: observação do uso em três escolas públicas*. In Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE) (Vol. 1, No. 1).

ANÁLISE TEÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE THOMAS KUHN

Jairo Demm Junkes
Marileide De Lima Guerreiro Souza

Resumo: este artigo tem por interesse promover uma análise teórica sobre a filosofia da ciência presente no livro *Revoluções Científicas* (1978) de Thomas Kuhn (1922-1996) e a noção de conhecimento através da análise da formação de padrões, de paradigmas do conhecimento.

Palavras-chave: Thomas Kuhn, Ciência, Conhecimento, Paradigma

Resumen: Este artículo se interesa en promover un análisis teórico de la filosofía de la ciencia presente en el libro *Scientific Revolutions* (1978) de Thomas Kuhn (1922-1996) y la noción de conocimiento a través del análisis de la formación de patrones, de paradigmas de conocimiento.

Palabras clave: Thomas Kuhn, Ciencia, Conocimiento, Paradigma

Abstract: This article is interested in promoting a theoretical analysis of the philosophy of science present in the book *Scientific Revolutions* (1978) by Thomas Kuhn (1922-1996) and the notion of knowledge through the analysis of the formation of patterns, of paradigms of knowledge.

Keywords: Thomas Kuhn, Science, Knowledge, Paradigm

1. INTRODUÇÃO

É possível se afirmar que a busca do conhecimento, é uma das mais antigas atividades humanas. Talvez seja possível afirmar que o ser humano tem uma inclinação natural para a busca do conhecimento. Pode-se deduzir que seja ainda, um elemento ancestral, como forma de buscar uma garantia de sobrevivência diante de um mundo tão vasto e complexo, seja lidando com a natureza, ou até com a própria espécie.

Desta maneira, ser torna compreensível que a atividade científica seja objeto de análise e tentativa de compreensão desde os tempos mais antigos que se tem registro. Com o passar do tempo, certos conhecimentos básicos, como o domínio do fogo, por exemplo, passaram a ser cada vez mais, sofisticados, refinados, permitindo fazer o fogo usando fósforos ou isqueiros, não recorrendo mais ao atrito de rochas, ou outros métodos primitivos.

Se o método científico evoluiu, o mesmo se pode dizer sobre as reflexões sobre estes métodos. É possível se compreender porque determinado tipo de conhecimento, durante a história, sofreu alterações em seus *modus operandi*, ou ainda porque determinadas práticas científicas que eram amplamente aplicadas. E até, consideradas eficazes, foram abandonadas, para dar lugar à outras completamente diferentes.

Desta forma, se buscará nos capítulos que seguem, promover uma análise sobre as transformações revolucionárias, conforme Thomas Kuhn(1922-1996), do processo científico. Estes contextos revolucionários acontecem, para este autor em condições específicas, de previsão improvável, mas que fatalmente tendem a ocorrer em situações e condições bastante específicas que tornam a revolução necessária.

Da mesma maneira, esta revolução costuma acontecer dentro de um contexto de crise, que segundo o filósofo, irá estabelecer uma interpretação mais precisa do fazer daquela ciência, permitindo a instituição de um novo paradigma. Assim, tendo mais eficiência a promoção de resultados que a padronizações que lhes eram anteriores, e que, por motivos dos mais variados, passaram a ser obsoletos.

Ainda é intenção deste artigo, relacionar esta reflexão sobre a filosofia da ciência, com o processo de assimilação do conhecimento. Valendo ressaltar que, não se tem a ambição neste texto de prover uma reflexão sobre metodologias pedagógicas, qualificando ou

desqualificando práticas. Mas sim estabelecendo uma análise sobre as concepções de ciência em Kuhn e a sua relação com a noção de conhecimento.

2. OBJETIVOS GERAIS.

Refletir sobre o aspecto filosófico da construção do edifício epistemológico, promovendo uma análise do processo de assimilação do conhecimento. Tomar-se-á por base, a noção de ciência, como um processo revolucionário, através das reflexões do filósofo estadunidense Thomas Kuhn (1922-1996), através do seu conceito de paradigma.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Analisar a elaboração conceitual desenvolvida acerca da revolução científica (ou do conhecimento);

Compreender que a noção de crise dentro do processo científico no universo conceitual do autor;

Expor a noção de paradigma, como padrão científico empregado dando sustentabilidade ao processo científico;

Conceituar superficialmente noção de processo educativo (promoção do conhecimento);

Relacionar os conceitos supracitados, advindo da filosofia da ciência de Kuhn, com o processo educativo (promoção do conhecimento).

3. CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA SEGUNDO THOMAS KUHN

A história da ciência, segundo o pensador, é constituída por revoluções, situações revolucionárias, que consistem em reformulações, quando necessário, dos paradigmas em uso. Buscando a substituição dele, por um modelo mais eficiente, que atenda melhor as necessidades diante de novos contextos, ou dito de outra forma, de um modelo que apresente um desempenho superior ao paradigma anterior.

....em períodos de revolução, quando a tradição científica normal muda, a percepção que o cientista tem de seu meio ambiente deve ser reeducada - deve aprender a ver uma nova forma (gestalt) em algumas situações com as quais já está familiarizado. Depois de fazê-lo,

o mundo de suas pesquisas parecerá, aqui e ali, incomensurável com o que habitava anteriormente. (Kuhn, 1978. p.132)

Esta construção afirma o filósofo, pode ser observada na forma com a qual, a ciência passou por transformações e aperfeiçoamentos, que fizeram com que ela passasse a, com o desenvolvimento de novas técnicas, a ser mais eficaz. Partindo desde a antiguidade clássica, onde algumas atividades técnicas começaram a ser feitas de um modo pré-científico, até as diversas especificidades do saber contemporâneo, se observa constantes melhorias.

São inúmeras as definições de ciência. Desde a mais sucinta, que a entende como o conhecimento sistematizado das causas do fenômeno, até as mais elaboradas, como a de Baremlitt (1978, p. 16), que diz: “ser uma ciência um sistema de apropriação cognoscitiva do real e de transformação regulada desse real, a partir da definição que a teoria da ciência faz de seu objeto”.

Afirma Japiassu (1977, p. 15) que: “É considerado saber, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”.

Empregam-se aí os conceitos de aquisição e de transmissão, mas não o de construção. Há, evidentemente, uma pluralidade de discursos científicos e, inúmeras maneiras de se fazer ciência. Cada saber científico tem seu próprio estatuto de cientificidade que deve ser considerado pelo aprendiz. (Werneck, 2006. p. 177)

Para Kuhn, por sua vez, a ciência não é um edifício, que concluiu toda sua construção, mas sim, um processo de transformação, que busca sempre a melhor forma de fazer ciência. Apesar de parecer uma noção de progresso, o pensador rejeita em parte esta interpretação. Afinal de contas, em alguns momentos, o fazer científico, adotou novas metodologias, mas percebeu que a operacionalidade dos métodos anteriores, eram mais eficientes, passando a resgatar os mesmos.

3.1. A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA

O termo revolução, pode parecer em larga medida, muito pretencioso, para demonstrar processos de transformação interna que se encontram no fazer ciência, e nas

transformações que visam aperfeiçoar seus métodos. Evidentemente que, Kuhn, não está se referido a toda e qualquer mudança nos procedimentos adotados pelos cientistas, mas, aqueles que, promoveram mudanças consistentes no modo de praticar as diversas áreas da ciência.

Tal revolução, pode ser demonstrada através de diversas transformações que a ciência realizou em seus métodos ao longo do tempo. Mas que, em larga medida, em uma maior ou melhor distância cronológica, estão presentes no mundo contemporâneo. Estas revoluções, são percebidas em praticamente todas as áreas de conhecimentos humanas, desde áreas como as ciências da natureza, da linguagem e humanidades, evidentemente não deixando de lado a matemática.

Thomas Kuhn, não estabelece exatamente um prazo de validade á um procedimento científico, mas, afirma que, esta prática, caso venha demonstrar que não é tão eficaz quanto se supusera anteriormente, será substituído. Este findar de tempo, muitas vezes é determinado pelo desenvolvimento de outras áreas de conhecimento próximas que, fazem com se perceba que certas conclusões eram falhas ou imprecisas.

Ao olhar a Lua, o convertido ao copernicismo não diz “costumava ver um planeta, mas agora vejo um satélite”. Tal locução implicaria afirmar que em um sentido determinado o sistema de Ptolomeu fora, em certo momento, correto. Em lugar disso, um convertido à nova astronomia diz: “antes eu acreditava que a Lua fosse um planeta (ou via a Lua como um planeta), mas estava enganado”. Esse tipo de afirmação repete-se no período posterior às revoluções científicas, pois, se em geral disfarça uma alteração da visão científica ou alguma outra transformação mental que tenha o mesmo efeito, não podemos esperar um testemunho direto sobre essa alteração. (Kuhn, 1978. p.135)

Outra área de conhecimento como química, demonstram em sua trajetória, em grande escala, este tipo de transformação. Afinal de contas, a combinações de substância e elementos, como forma de obter determinado resultado, foi uma revolução na antiguidade, permitido a construção de ferramentas mais resistentes. E como deixar de lado a perseguição destes cientistas, tachados de bruxos realizadores de alquimia.

Ainda falando da química, ainda no período medieval, quantas mulheres foram mortas,

acusadas de bruxaria apenas pelo fato de possuírem um conhecimento de manipulação de erva medicinais. Desta maneira, demonstrando que, mesmo no mundo da ciência, certas transformações revolucionárias, podem ter desdobramentos bastante violentos. Assim, as transformações científicas, podem apresentar uma escala restrita ou resultados muito mais amplos.

3.2. O PARADIGMA

Em Kuhn, parte do princípio de que, o *paradigma*, é o padrão adotado pela ciência. Este *padrão*, passa por revisões, buscando sempre o melhor desempenho do método científico. Sobre a aplicação do conceito de paradigma de Kuhn, em uma aplicação a partir da filosofia, se pode observar em Mendonça (2012. p.536)

....no contexto filosófico mais amplo, o termo tem começado a ser crescentemente empregado. Normalmente, a despeito das nuances e diferenças entre si, a conotação comum subjacente aos distintos usos aponta na direção de um modelo ou padrão a ser seguido como referencial teórico norteador. Por exemplo, Habermas (2002) divide a história da filosofia em três grandes paradigmas: do ser (predominante na filosofia antiga e medieval), da consciência (predominante na filosofia moderna) e da linguagem (predominante na filosofia contemporânea).

Assim, quando o método não apresenta resultados satisfatórios, ele afirma que existe uma *crise*. Neste momento, se busca encontrar, o melhor padrão, dentre os existentes, que apresente aperfeiçoamento necessário para a resolução dos elementos que o paradigma (padrão) anterior, não responde mais de modo adequado às necessidades.

Os diversos padrões apresentados, devem buscar superar as questões que estão por serem resolvidas. Para Kuhn, neste momento, várias possibilidades e teorias se apresentam, mas ao final provavelmente apenas poucas metodologias, conseguirão resolver de modo eficiente as questões propostas.

Neste contexto, serão analisadas, a forma e a aplicação das teorias restantes, buscando reduzir para um modelo, que será o novo paradigma a ser aplicado.

3.2. A CRISE

Para Kuhn, um procedimento científico, quando deixa de ser comprovadamente aceitável em suas respostas às questões para as quais foi concebido, ele tende a se tornar obsoleta, caso não possa ser aperfeiçoada. Desta maneira, se passa analisar os motivos pelos quais as metodologias aplicadas passam a serem compreendidas como limitadas e limitantes aos procedimentos de ação do fazer científico.

Newton sobre a luz e a cor originou-se da descoberta de que nenhuma das teorias pré-paradigmáticas existentes explicava o comprimento do espectro. A teoria ondulatória que substituiu a newtoniana foi anunciada em meio a uma preocupação cada vez maior com as anomalias presentes na relação entre a teoria de Newton e os efeitos de polarização e refração. A termodinâmica nasceu da colisão de duas teorias físicas existentes no século XIX e a mecânica quântica de diversas dificuldades que rodeavam os calores específicos, o efeito fotoelétrico e a radiação de um corpo negro. Além disso, em todos esses casos, exceto no de Newton, a consciência da anomalia persistira por tanto tempo e penetrara tão profundamente na comunidade científica que é possível descrever os campos por ela afetados como em estado de crise crescente. A emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas da ciência normal. (Kuhn, 1978. p.94)

Ao constatar a crise de um procedimento científico, os cientistas não podem evidentemente, abandonar as suas práticas. Nesta direção, mesmo obtendo resultados que, não mais são considerados satisfatórios. Na ausência de uma metodologia mais eficiente, permanecem em operação, até que se tenha segurança de sua substituição por uma metodologia mais eficiente nos resultados que consegue obter.

3.2.1. A RESPOSTA PARA A CRISE

A ciência, como crença justificada, é assim considerada, em larga medida, pois os pesquisadores, buscam comprovar que suas teorias apresentarão os resultados que eles acreditam. Desta forma como afirma Kuhn (1978.p.103): “Embora possam começar a

perder sua fé e a considerar outras alternativas, não renunciam ao paradigma que os conduziu à crise. Por outra: não tratam as anomalias como contraexemplos do paradigma, embora, segundo o vocabulário da filosofia da ciência, elas sejam precisamente isso.”

E se pode acrescentar ainda mais:

A normalidade científica ocorre quando a pesquisa é conduzida sob a forma de resolução de quebra-cabeças. Kuhn descontentou alguns filósofos, e também alguns cientistas, ao afirmar que a motivação desses últimos não é a busca da verdade, mas sim solucionar puzzles, isto é, mostrar habilidade para tornar o aparentemente anômalo (o que poderia ser visto como um contraexemplo do paradigma) em um problema solúvel à luz do paradigma vigente. Caso haja cientistas que não deem conta dos problemas abordados, o fracasso será atribuído a eles próprios, dada a confiança que se nutre a respeito do paradigma. É como se o paradigma exercesse uma função na ciência semelhante ao que o dogma desempenharia na religião. (Mendonça, 2012. p. 539)

Assim, mesmo sabendo das falhas que foram constatadas, os cientistas, permanecem com a utilização do uso destes paradigmas, mesmo que, conheçam resultados sejam limitados. O que pode ser exemplificado através da utilização de medicamentos. Afinal de contas, quando um medicamento é o único que lida de alguma maneira com uma doença, mesmo que de modo restrito, tendo que ser aplicados tratamentos complementares, ele continua em uso.

Poucos dos que não trabalham realmente com uma ciência amadurecida dão-se conta de quanto trabalho de limpeza desse tipo resta por fazer depois do estabelecimento do paradigma ou de quão fascinante é a execução desse trabalho. Esses pontos precisam ser bem compreendidos. A maioria dos cientistas, durante toda a sua carreira, ocupa-se com operações de limpeza. Elas constituem o que chamo de ciência. Examinado de perto, seja historicamente, seja no laboratório contemporâneo, esse empreendimento parece ser uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelo paradigma” (Kuhn, 1978, p. 44-5)

Esta limpeza, em grande medida pode resgatar alguns elementos do paradigma que foram agregados com o tempo, como forma de garantir uma melhor aplicabilidade, ou ainda, uma

representação mais ampla do resultado, mais vasta. Desta maneira, dissecando o paradigma vigente, se pode tentar ao menos garantir que algumas falhas deixem de ocorrer, ou ainda, diminuir a amplitude destas, ou ainda, permitir a elaboração de outros paradigmas futuros.

E, para dar fim a crise do paradigma, Kuhn afirma que há novamente um processo revolucionário. Apesar de, durante muito tempo os contextos que levaram à uma revolução terem ocorrido de maneira, quase que natural, ou até acidental. Conforme a ciência passou a se aperfeiçoar em suas metodologias, este processo revolucionário passou a ser observado, em muitos casos, de uma maneira muito mais competitiva.

...existe competição sobre qual é a estratégia de conhecimento a ser aplicada. Por seu turno, uma vez que a pesquisa é dependente da disponibilidade de condições materiais e sociais relevantes, haverá também competição pelos recursos e condições necessários à pesquisa submetida àquelas estratégias. O desfecho dessa competição é fortemente influenciado por valores e forças sociais com interesse nas aplicações. A competição social tende a colocar impedimentos práticos no modo como certas estratégias são desenvolvidas, ou levar à consequência de que não se considerem os concorrentes de estratégias predominantes. Em segundo lugar, existem suposições que refletem os compromissos de valor fundamentais das forças e instituições sociais contemporâneas (mais do que os resultados da investigação empírica), e que se tornaram profundamente entranhados no “senso comum” de nosso tempo, servindo, por exemplo, tanto para legitimar o papel expandido da biotecnologia na agricultura, quanto para apoiar a adoção de estratégias biotecnológicas mais do que agroecológicas na pesquisa. (Lacey. p. 437-8)

Afinal de contas, com a atividade científica sendo realizada em cada vez mais lugares ao redor do mundo, passou-se a ter mais pesquisadores concentrados sob o mesmo objeto de pesquisa. E muitas vezes, para que obtenham os mesmos resultados, estes pesquisadores, percorrem caminhos interpretativos completamente distintos, com métodos também, muitas vezes, diferentes, não raro, partindo de bases diferentes.

Evidentemente que, esta ciência praticada de modo globalizado é também uma garantia da construção e manutenção de sistemas regulatórios, que vão regulamentar as práticas dos

pesquisadores, através dos comitês de ética, por exemplo. Desta forma, não importa somente apresentar maior eficácia na obtenção de resultados nas pesquisas, é também importante levar em conta as consequências e impactos possíveis e ou prováveis para além dos resultados.

Desta maneira, após a apresentação de várias pesquisas, praticas por mais diversos estudiosos, cada teoria passará a ser analisada, avaliada, conforme os critérios pertinentes de análise. Partindo daí, estas teorias, passam a ser comparadas, seja por metodologias ou resultados, dando uma real noção de suas semelhanças e distinções. Assim se pode compreender onde uma avança e outra fracassa, permitindo que gradativamente, se conheça o novo paradigma.

4. DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO (PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO)

O processo educativo, de forma geral, pode ser associado diretamente com a noção de um conhecimento formal (uma disciplina formal sendo lecionada) e a assimilação dos estudantes de um universo conceitual básico. É evidente que, não se tem como intenção de negligenciar a importância da função docente no processo de ensino e aprendizagem.

Na busca do saber o sujeito pode adquirir informações empiricamente, aprendendo a fazer sem compreender o nexos causal que dá origem ao fenômeno. Pode ter um conhecimento por experiência como, por exemplo, o modo de dirigir um automóvel sem que tenha a compreensão do processo mecânico que sua ação desencadeia.

Pode ainda aceitar, por um comportamento de fé, um ensinamento que lhe é transmitido sem nenhuma consciência de seu conteúdo como é o caso das superstições. Aquele que toma uma cápsula de remédio, acreditando curar a sua doença com tal procedimento, não tem, na maioria das vezes, nenhum conhecimento da relação da substância contida na pílula com o seu mal-estar.

Não se pode, nesses casos, falar em conhecimento propriamente dito ou, pelo menos, em conhecimento científico. Pode-se entender como sabedoria a adequada hierarquização dos valores para a promoção da dignidade humana, o domínio do conhecimento científico e tecnológico de seu tempo, ou a vivência do respeito e da justiça que permitem um melhor

desempenho social. (Werneck, 2006. p. 177)

A intenção é, observar um escopo básico da noção de processo de aprendizagem, de obtenção do conhecimento. Que tem uma relação intensa com a(s) metodologia(s) de ensino, e que, num sistema formal de ensino, são mensurados através de ferramentas de avaliação. Que serão citadas abaixo, como forma de ilustrar o contexto presente no paradigma do processo educacional.

Esta exposição do processo de aprendizagem, com tópicos, tem como intenção contextualizar o ambiente no qual, formalmente, se imagina o processo de assimilação do saber, de promoção do conhecimento. Desta forma, não se aprofundará questões de metodologias pedagógicas, sistemas de didática e avaliação, dentre outras particularidades que, tem um imenso valor, mas não estão contidas no escopo deste artigo.

Processo de aprendizagem;

- Particularidades culturais e sociais pertinentes ao grupo de educandos.

Métodos de ensino;

- Construção do processo de ensino/aprendizagem tendo por base a realidade em questão.

Sistema de avaliação.

- Avaliação buscando compreender a relação que o estudante construiu com o conteúdo apresentado pelo professor.

Desta maneira, aplicando esta estrutura, ou variações das mais diversas, mas que tenham o mesmo objetivo, apenas se pretende, dentro das mais diversas linhas pedagógicas, não somente promover a aprendizagem, mas uma mensurabilidade da mesma. Desta forma, se pretende deduzir que o indivíduo apreendeu uma quantidade mínima de informações a respeito de um determinado assunto, considerado pertinente para a sua formação.

5. RELAÇÃO ENTRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O PARADIGMA DE THOMAS KUHN

Conforme foi possível compreender nos dois capítulos anteriores, há uma perceptível relação entre o processo educativo, como construção do conhecimento, com a noção de paradigma do pensador abordado. Afinal de contas, quando se está falando sobre a construção do conhecimento, a sua assimilação, se está falando de padrões educacionais,

de paradigmas, que costuma ser elemento balizador da promoção do saber.

O homem transforma a natureza tanto por sua ação individual quanto social num mundo de cultura que vai para ele aparecer revestido de valor. Cada um compreende a sua cultura tanto no presente como no passado como membro da sociedade que historicamente a formou.

O mundo objetivo como ideia, como correlativo ideal de uma experiência intersubjetiva idealmente concordante, deve ser, por essência, relativo à intersubjetividade que se constitui como ideal de uma comunidade infinita e aberta. Cada comunidade tem, pois, seu modo específico de constituir o mundo objetivo, embora fique garantida a possibilidade de crescimento, de aperfeiçoamento no sentido de busca de plenitude. (Werneck, 2006. p. 177)

A construção do conhecimento opera através de padrões, estes por sua vez, passam por revisões, se associa a citação com o que foi visto em Kuhn por revoluções, que buscam sempre compreender de modo mais eficiente a assimilação de conhecimentos. Se pode observar também que esta forma de tratar o conhecimento, tem relação com as questões locais, conforme podemos perceber em Lacey:

...os valores culturais, diferentemente dos valores ocidentais atualmente hegemônicos, podem ter impacto construtivo sobre quais estratégias são adotadas na pesquisa, e podem haver variações legítimas de base cultural nas abordagens da prática científica; e que o conhecimento tradicional e indígena pode não estar em oposição ao conhecimento científico, mas sim abertos à interpretação como resultado das práticas de aquisição de conhecimento que empregam estratégias. (Lacey, 2012. p. 426)

Se observa, portanto que, elementos sociais, como a tradição, a cultura, como exemplificado na citação, fazendo referência ao contexto indígena, fazem com que, se tenha de traçar estratégias diferenciadas. Estas metodologias, este caráter dinâmico, que se observa na metodologia de pesquisa, e (é) a mesma concepção dinâmica que devem ser adotadas nas estratégias educacionais, de construção do conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pôde concluir que, a assimilação básica do conhecimento, tem como ensejo estabelecer uma condição mínima de interação sujeito social, em uma realidade científica. Para que este indivíduo consiga ter noções básicas do funcionamento das diversas especificidades do conhecimento humano, permitindo que ele compreenda a função dos cientistas enquanto técnico especializado em sua área.

A ciência descrita por Kuhn como sendo normal é sinônimo de pesquisa especializada. Segundo Kuhn, a especialização é a condição para o progresso científico. O paradigma restringe drasticamente os fatos a serem levados em conta por uma dada comunidade científica, permitindo, desse modo, que se possa aprofundar o conhecimento a seu respeito. Com o passar do tempo, a relevância dada por Kuhn à especialização na obtenção do progresso científico foi ficando cada vez mais explícita; de todo modo, essa imbricação já aparece na estrutura. (Mendonça, 2012. p. 539)

Esta noção de ciência, é evidentemente assimilada pelo aprendiz, de maneira gradativa, ou seja, paulatinamente. Desta forma a medida que vai amadurecendo cronologicamente, também, imagina-se que vá amadurecendo cognitivamente e, por consequência epistemologicamente. Este amadurecimento o leva a assimilação de conceitos mais complexos, muitas vezes até abstratos.

Com o início do pensamento lógico começam as buscas de relações causais, de simultaneidade, de contiguidade [...]. Os conceitos de substância e de acidentes, de classificação e de ordenamento. Inicia-se a estruturação de um corpo de ideais que vai constituir o conteúdo dos diversos saberes.

À medida que o sujeito atinge o nível de desenvolvimento necessário para a compreensão com a ajuda de elementos externos, o outro, o livro, o professor, a TV, a Internet apropriam-se do novo saber organizando-o a seu modo. (Werneck, 2006. p. 178)

Nesta direção, parece que, processo educacional, como elemento promotor do conhecimento, através da ação docente dos professores, tem de estar sempre em busca de novas metodologias e informações. Visto que, a formação do cientista, passa também pela influência dos docentes, de alguns com maior influência do que outros, mas, sempre relacionado com o conhecimento.

Desta forma é possível concluir, a assimilação do saber sobre a ciência não acontece apenas no laboratório, mas também no processo de vida do ser humano. E durante este processo de conhecimento, e muitas vezes de revisão. Que pode ser aqui chamado de reconhecimento, é um processo constante de revolução, buscando sempre uma forma mais clara, mais eficiente de conhecer o mundo ao redor.

5. BIBLIOGRAFIA

Kuhn, T. (1978). *Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva.

Lacey, H. (2012). *Pluralismo metodológico, incomensurabilidade e o status científico do conhecimento tradicional*. *Scientiae Studia*, 10, 425-454.

Mendonça, A. L. D. O. (2012). *O legado de Thomas Kuhn após cinquenta anos*. *SCIENTIAE studia*, 10, 535-560.

Saito, F. (2013). " *Continuidade" e" descontinuidade": o processo da construção do conhecimento científico na história da ciência*. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 22(39).

Werneck, V. R. (2006). *Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa*. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14, 173-196.

El desarrollo de la memoria musical en la formación profesional del músico

Eber Soares Pereira
Luis Ortiz

RESUMEN

Para el músico solista o director, la posesión de una perfecta memoria musical es tanto o más importante que la técnica profesional (Barbacci, 1965). Por tanto, conocer con profundidad las investigaciones acerca de la memoria musical para la formación profesional del músico, resulta una condición imprescindible para el desarrollo íntegro del estudiante. El objetivo de esta investigación es analizar si la metodología basada en el desarrollo de la memoria musical es implementada por los docentes de instrumento y si hace parte del programa de estudios de formación superior en el Conservatorio Nacional de Música de Paraguay. Este estudio se ha realizado mediante una encuesta a 35 docentes del área de cuerdas y vientos. Los resultados demostraron que al no tener establecido en el programa de estudios la implementación de la memoria musical en el desarrollo de las clases, cada docente lo aplica de acuerdo a lo que considera importante, comprometiendo así la formación profesional del estudiante.

Palabras clave: memoria musical, músico profesional, performance musical.

RESUMO

Para o músico solista ou maestro, a possessão de uma memória musical perfeita é tão ou mais importante que a técnica profissional (Barbacci, 1965). Portanto, conhecer a fundo as investigações sobre memória musical para a formação profissional do músico, é condição essencial para o desenvolvimento integral do aluno. O objetivo desta pesquisa é analisar se a metodologia baseada no desenvolvimento da memória musical é implementada por professores de instrumento e se faz parte do programa de estudos de nível superior do Conservatório Nacional de Música do Paraguai. Este estudo foi realizado através de uma pesquisa com 35 professores da área de cordas e sopros. Os resultados mostraram que ao

não ter estabelecido no programa de estudos a implementação da memória musical no desenvolvimento das aulas, cada professor a aplica de acordo com o que considera importante, comprometendo assim a formação profissional do aluno.

Palavras-chave: memória musical, músico profissional, performance musical.

INTRODUCCIÓN

Según Rodolfo Barbacci (1965) en el libro Educación de la memoria musical, afirma que “para el músico solista o director la posesión de una perfecta memoria musical es tanto o más importante que la técnica profesional” (p. 3). Además, afirma que la carencia de la memoria musical impide una brillante carrera concertista.

Pero siendo aun la memoria musical una necesidad indiscutible y que debe sentar sus bases desde las primeras lecciones en los programas y métodos de los diversos instrumentos en las Instituciones de enseñanza Musical, no existe indicación referente a la educación de esa facultad.

Varios estudios afirman también que existe una relación directa entre la memoria musical con el desarrollo del músico. Además, recientes estudios de la ciencia cognitiva hacen referencia de la comprensión de la relación entre la música y la memoria, ya que se presenta como una práctica que se da de forma socialmente consecuente de una articulación del pasado con el presente (Peñalba, 2017). La comprensión de este proceso y contar con un material pedagógico donde se trabaje los componentes y mecanismos de la memoria musical y su relación con las estrategias de aprendizaje podría generar resultados deseables.

En el programa de estudios de formación superior en música del Conservatorio Nacional de Música en Paraguay (CONAMU) se establece una formación integral del músico profesional, ya sea actuando en público, en la docencia o la investigación.

Tratándose de una institución con reconocimiento nacional, el uso consciente por parte de los docentes de las herramientas eficientes para la formación de nuevos músicos profesionales, daría al mercado de la música un recurso humano calificado para actuar en los diversos segmentos del arte musical.

A raíz de todo esto surge una necesidad de analizar si el cuerpo docente del CONAMU tiene conciencia de la importancia del uso de la memoria musical para el desarrollo integral del alumno en su formación como músico profesional, y si existe una sistematización de los recursos que hagan posible desarrollar la memoria musical, por lo que se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1. Identificar si en el programa de instrumento del CONAMU existe alguna referencia metodológica sobre la memoria musical como herramienta para el desarrollo musical. 2. Describir como el docente aplica el desarrollo de la memoria musical en las clases. 3. Verificar si se considera un problema que el alumno ejecute las obras sin hacer uso de la memoria en su performance musical.

Memoria Musical

En la historia de la música los intérpretes que más se destacaron fueron los músicos que actuaban ejecutando las obras sin hacer uso de partituras. Desde entonces se estudia la memoria musical para entender sus procesos y crear así métodos viables que puedan ser utilizados en la enseñanza de conservatorios y escuelas de música, para que no solo los que nazcan con talento puedan hacer uso de esta habilidad, sino que sea accesible para todos aquellos que estudian música. Según Piñeiro (1986) la poca conexión entre teoría y práctica en la enseñanza artística generó la idea de que la música es sólo para personas con un talento especial, aunque es posible que la falta de métodos adecuados aumente este problema.

Para Barbacci “la memoria musical se manifiesta diversa en características, facilidad, tenacidad, volubilidad y ordenamiento. La educación de la memoria musical parte del estudio de estas características para llegar a perfeccionarlas y completar su eficiencia” (1965, p.8).

Según Shinn citado en Velazco et al (2020) “la memoria musical es una capacidad especial para conservar y recordar una serie de sonidos musicales, cuando se nos presentan, como una melodía o una progresión armónica que se manifiesta en diferentes características: potencia, facilidad, tenacidad, volubilidad y ordenamiento” (p. 38).

Según Chaffin et al (2009) existe una diferencia entre aprender una pieza musical y memorizarla, pero que ambas formas involucran la memoria de diferentes tipos. Al

aprender una pieza musical se forman cadenas asociativas (inconscientes) que presentan una debilidad ya que para llegar a cualquier eslabón de la cadena hay que empezar por el principio, ya en la memorización las cadenas motoras y auditivas se vuelven direccionables por contenido (conscientes) por lo que establecen una mayor seguridad que permite la recuperación cuando la cadena asociativa se rompe. La memoria es así una red de seguridad.

Willems citado por Mendoza (2015) habla de dos tipos de memoria que hacen parte de la práctica de la educación musical y la expresión artística: por un lado, la memoria musical que incluye la rítmica, motriz, auditiva, melódica, armónica, mental e instintiva y por el otro la memoria instrumental en la cual incluye la visual, táctil, muscular, digital y motora. En similitud con Willems, para Barbacci (1965) la práctica musical exige y desarrolla hasta siete tipos de memoria: la muscular y táctil, auditiva interna y externa, visual, nominal, rítmica, analítica (intelectual) y la emocional.

Según Rubin citado por Chaffin, et ál, (2009) “propone un modelo de memoria en donde múltiples sistemas contribuyen a los recuerdos episódicos, de los cuales desarrolla los sistemas relevantes para la interpretación musical: memoria auditiva, visual, motora, emocional, narrativa y lingüística”.

Performance musical

Para el músico intérprete es imprescindible el desarrollo consciente de la memoria musical en la performance, ya que el dominio de esta habilidad le da un destaque en comparación con otros que no la desarrollaron. Por ello es importante la consciencia del uso de la memoria en la rutina de estudio diario, ya que va ligada a la adquisición de otras capacidades como son las creativas e interpretativas.

Espíndola (2016) habla de los beneficios de tocar de memoria para el intérprete tanto para las primeras etapas de formación cuanto para la actuación porque le ayuda a concentrarse en la expresión y en el discurso musical. También le ayuda a hacer un recital de larga duración, así como hacían los pianistas del siglo XIX, parte de una tradición, como forma de lucimiento de los intérpretes “ya que según esta tradición la ejecución de memoria el intérprete demuestra su virtuosismo y una conexión más íntima con el instrumento”

(Espíndola 2016, p. 20).

La memoria musical “tiene una función artística que impulsa al perfeccionamiento del instrumentista” (Barbacci, 1965, p.7). Por lo tanto, “la memoria es un elemento determinante en la formación y vida artística del músico, porque se puede interpretar con mayor sentimiento, hay mayor conexión con el público, permite desenvolverse mejor en el escenario y conseguir mayor admiración del público” (Espíndola, 2016, p.22).

Antecedentes didácticos para la performance musical

Trabajos de investigación en el área del desarrollo de la memoria musical buscaron identificar los procesos involucrados en la enseñanza/aprendizaje de esta habilidad y su dificultad de aplicación en el aula. Resultados de estas investigaciones pueden servir como base para una mejor aplicación pedagógica tanto para los docentes como para los alumnos y servirá como material para esta investigación.

Espíndola (2016) en su trabajo de investigación entre sus conclusiones corroboró que:

Estudiar el instrumento de varias formas, contribuye a un mejor entendimiento y desempeño al momento de recordar o hacer un uso de la memoria para casos puntuales, como tocar una obra de piano de memoria en público y por ello entre más herramientas tenga un pianista al momento de abordar una obra, más posibilidades tiene de poder tocar en público minimizando los errores. (p.117)

Herrera (2014,) encontró lo siguiente:

Hay un mayor uso de estrategias de estudio de la memoria analítica, seguida de la memoria visual, kinestésica y auditiva. Así mismo, en su práctica habitual los participantes utilizan todas sus estrategias personales de memorización descritas en la investigación. (pp.325-327)

En el trabajo de investigación, memoria musical en los alumnos de piano, se evidencia que “no hay demasiada relación entre los estudios que se han realizado sobre la memoria musical y la realidad de la docencia en los conservatorios de música de España”. (García, 2016, p.22)

Cogato (2017) en su trabajo de investigación “Memoria instrumental y ejecución mental” concluye que:

Los métodos tradicionales suelen ser deficientes en lo que respecta a la transmisión de conocimientos técnicos, pues, resulta mucho más simple transmitir conocimientos teóricos, a través, del soporte escrito, que conocimientos técnicos, ligados a la forma de ejecutar el instrumento, a un saber hacer. (p.211)

En un estudio sobre métodos de la educación musical para el desarrollo de la memoria musical de los estudiantes de música los investigadores: Velazco et al (2020) buscaban precisar el nivel de retención en la memoria musical de diferentes secuencias rítmicas, entonadas y habladas, según la aplicación de tres métodos: Dalcroze, LenMus, y Relación Sonido Color. Se evidenció que “el grado de retención en la memoria musical de diferentes secuencias rítmicas, entonadas y habladas, según la aplicación de tres métodos es significativo en un nivel de logro esperado” (pp.28-39).

El desarrollo de la memoria musical en la práctica del instrumentista es un factor imprescindible para su mejor desempeño profesional, de ahí la importancia de su aplicación desde el inicio de su formación académica.

Decisiones metodológicas

Método

Dado que el objetivo general del estudio fue analizar como el cuerpo docente del CONAMU implementa la metodología de enseñanza de la memoria musical en la formación del músico profesional, hemos propuesto una investigación cuantitativa de diseño descriptivo dado que, desde el ámbito cuantitativo, la recopilación de datos describe acontecimientos, que luego se organizan, se tabulan, se representan y se describen (Campoy, 2019). Siendo así el que mejor se adaptó a las características y necesidades de la investigación.

Muestra

La población que observamos fueron los docentes del Conservatorio Nacional de Música de Paraguay (CONAMU), cuyo total es de 182 profesores distribuidos en distintas áreas que son; guitarra clásica, guitarra popular, piano clásico, piano popular, canto lirico, canto popular, arpa paraguaya, batería, percusión sinfónica, cuerdas y vientos, en sus dos locales sede central y filial Itaugua.

La muestra fueron 23 profesores del área de cuerdas (violín, viola, violoncello y contrabajo)

y 17 profesores del área de vientos (flauta, clarinete, oboe, fagot, saxofón, trompeta, trombón, corno y tuba), de la sede central. Del total de 40 docentes del área de cuerdas y vientos respectivamente, 35 respondieron la encuesta y los 5 restantes no participaron.

De todas las áreas que conforman el plantel docente del Conservatorio, fueron elegidas las áreas de cuerdas y vientos ya que, del total de alumnos inscriptos, la mayor población se queda a cargo de los profesores de estas áreas.

Además, que estos docentes tienen a su cargo la preparación de los alumnos para los recitales como solistas, grupos de cámara y audiciones para orquestas profesionales, que demandan una mayor formación respecto al uso de la memoria para la performance musical.

Teniendo en cuenta este juicio utilizamos el muestreo no probabilístico opinático (intencional) ya que “los sujetos se seleccionan en relación a criterios del investigador” (Campoy, 2019, p.84).

Instrumento y procedimiento

Para la recogida de datos se ha utilizado la encuesta como técnica, ya que “tiene por objetivo ayudar a describir un fenómeno” (Campoy, 2019, p.157). El instrumento definido fue un cuestionario cerrado de respuestas bivariadas (sí/no) de un total de 20 preguntas, sin necesidad de diálogo ya que las respuestas se daban marcando una opción de las propuestas. Para la obtención de los datos se utilizó la plataforma de Google Forms a través del correo electrónico de cada docente.

Exposición e interpretación de los datos obtenidos

A continuación, exponemos los datos obtenidos, organizando la información en función de los objetivos planteados en la investigación.

Objetivo no 1. Identificar si en el programa de instrumento del CONAMU existe alguna referencia metodológica sobre la memoria musical como herramienta para el desarrollo musical. Para lograr recabar informaciones sobre este objetivo se aplicaron las siguientes preguntas: 1. En el programa de instrumento ¿Existe alguna referencia metodológica sobre la memoria musical y su aplicación como herramienta para el desarrollo musical del alumno? 3. La memoria musical ¿Ayuda al alumno a captar más detalles de la clase de

instrumento además de ayudar a perfeccionar su lectura, ejecución y resultado sonoro?, 5. ¿El alumno puede desarrollar la memoria musical por cuenta propia?, 10. ¿Aplicas algún método o metodología referente al entrenamiento y desarrollo de la memoria musical que incluyen la memoria muscular o táctil, auditiva, nominal, rítmica, analítica, emotiva en la clase de instrumento? 17. El estudio de la memoria musical ayuda al alumno a su desarrollo profesional tanto como solista, como instrumentista de orquesta, como instrumentista acompañante y como futuro docente.

Sobre el uso de la memoria musical como parte del programa la mayoría de los docentes no tiene conocimiento de si existe referencia, pero afirman que aplican metodología referente al uso de la memoria musical en sus clases, incluso un cien por ciento afirma que la memoria musical aplicada en las clases mejora el desarrollo del alumno. Vemos que la mayoría es consciente de la importancia de la memoria musical para la formación del músico, pero al no haber una referencia en el programa que unifique la manera de aplicar ese entrenamiento en clase, cada docente lo aplica como mejor considere, causando una deficiencia en los resultados en donde solo una pequeña parte de los alumnos queda beneficiada.

Objetivo no 2. Describir como el docente aplica el desarrollo de la memoria musical en las clases. Las siguientes preguntas hacen referencia al segundo objetivo: 2. ¿Considera que es responsabilidad del profesor de instrumento la educación de la memoria musical del alumno? 4. ¿Te parece necesario desarrollar la memoria musical en el alumno desde el primer día de clase? 6. ¿Utilizas entrenamiento auditivo en la clase de instrumento con el alumno? 7. ¿Se pierde mucho tiempo al dedicar parte de la clase a la práctica de memorización? 8. ¿Concuerdas con la siguiente afirmación?: “La memorización es el camino más sencillo y seguro para la comprensión musical en el desarrollo de la clase”. 9. ¿Utilizas una didáctica especial para identificar si el alumno posee una memoria musical desarrollada o qué tipo de memoria musical necesita ser mejorada? 11. La falta de memoria musical. ¿Frena el progreso del alumno haciendo que repita los mismos errores sin recordar o comprender el sentido de las correcciones dadas en clase? 12. ¿Utilizas algún recurso didáctico o herramientas de motivación para que el alumno aumente su interés en ejecutar

obras usando la memoria musical?

En resumen, el docente aplica metodologías para el desarrollo de la memoria musical, además de concordar con que el desarrollo de esta habilidad recae en él, todo esto para que el alumno demuestre su máximo potencial ejecutando de memoria, o sea, que todas las clases de instrumento, técnica, interpretación deberían estar direccionados para que el alumno consiga una mejor ejecución de memoria de las obras.

En contraposición, una buena parte de los docentes no aplica este proceso, dando énfasis en utilizar toda la enseñanza basada en la lectura y ejecución con partituras, que es un procedimiento bastante más sencillo en términos de tiempo y de aplicación. Esto supone además evitar situaciones desagradables para los alumnos en el momento de su ejecución de memoria durante una presentación, pero comprometiendo así su formación integral como músico profesional.

Objetivo no 3. Verificar si se considera un problema que el alumno ejecute las obras sin hacer uso de la memoria en su performance musical. Preguntas propuestas: 13. Considera que para el alumno ser un solista, ¿la posesión de una perfecta memoria musical es tanto o más importante que la técnica instrumental? 14. ¿Consideras que el alumno encuentra como un problema la interpretación de memoria? 15. La falta de educación de la memoria musical. ¿hace que los alumnos mismo teniendo muchos años de práctica en un instrumento no consigan dar un recital o simplemente tocar un par de obras en una reunión familiar? 16. ¿Es requisito imprescindible para el alumno la ejecución de memoria en un recital o examen? 18. La performance musical o interpretación adecuada en un recital, ¿es mejor cuando se ejecutan las obras de memoria? 19. ¿Consideras que sea una condición positiva la ejecución de memoria de obras en los recitales? 20. En los recitales. ¿Consideras que el alumno debe decidir si ejecuta la obra de memoria o con partitura?

En el análisis de este objetivo podemos observar una contradicción de los docentes, que por una parte afirman que es imprescindible la memoria musical en el alumno, incluso algunos afirman aplicar una metodología en clase, y por otra parte es derecho del alumno la decisión de si su ejecución será de memoria o no, echando a perder todo el trabajo anterior desarrollado por el docente ya que no es establecida como competencia en el

programa.

Observamos que es fundamental para la formación profesional del músico la performance musical de memoria, pero al dejar a criterio de cada docente la aplicación o no aplicación de una metodología referente al desarrollo de la memoria, y no estar establecido en el programa para todos los instrumentos por igual, se ve comprometido todo el proceso desde el inicio de la formación, donde volvemos a presenciar que la performance musical de memoria sigue siendo un privilegio o suerte para los alumnos.

CONCLUSIONES

Aunque tiene una larga historia en la música clásica occidental, tocar de memoria suele ser una fuente de gran ansiedad para los intérpretes. (Chaffin et al, 2009). De ahí su importancia de una práctica continua que inicie desde el primer día de clase, hasta el final del curso para que la formación musical profesional sea integral.

La investigación realizada nos permitió analizar el uso de la memoria musical en la formación del músico profesional por parte de los docentes del Conservatorio Nacional de Música (CONAMU), a través de una encuesta que nos llevó a percibir que la mayoría de los docentes concuerda que la aplicación de la memoria musical es importante para el desarrollo profesional de músico, pero muchos desconocen si su aplicación forma parte o no del programa de estudios, además de desconocer una metodología de aplicación en clase, llegando a afirmar que la aplicación de esta metodología resta mucho tiempo de desarrollo de la clase.

Al no haber una referencia en el programa que unifique la manera de aplicar ese entrenamiento en clase, cada docente lo aplica como mejor considere, lo que causa una deficiencia en los resultados donde solo algunos alumnos reciben los beneficios de tener en clase la práctica de la memoria música que simplifica la comprensión musical.

Buena parte de los docentes no aplica este proceso, dando énfasis en utilizar toda la enseñanza basada en la lectura y ejecución con partituras, que es un procedimiento bastante más sencillo en términos de tiempo y de aplicación, pero que compromete la formación integral como músico profesional.

Al verificar si en los recitales era considerado un problema para los alumnos la ejecución sin

hacer uso de la memoria para su performance, los docentes se contradijeron al afirmar que era imprescindible el uso de la memoria musical para una mejor ejecución de una obra y que aplicaban una metodología para ello, pero que la posesión de una perfecta memoria musical no era importante para que el alumno se desarrolle como solista.

Dada la importancia de la ejecución de memoria y su larga tradición en el ámbito musical, que se remonta a aproximadamente unos 175 años, se podría esperar que en la formación de los músicos profesionales se hubiera desarrollado una comprensión sistemática de los problemas y soluciones involucrados en el desarrollo de esta habilidad, tanto por parte del cuerpo docente como las Instituciones encargadas de formar nuevos músicos profesionales. Para ello es importante que el uso de la memoria musical sea establecido en el programa de estudios de todos los instrumentos como una competencia imprescindible para el desarrollo profesional de los futuros músicos. Además de poner en conocimiento de la aplicación de las metodologías necesarias a todo el cuerpo docente involucrado en la aplicación de esta competencia.

La capacitación constante de los docentes es de suma importancia para que puedan entender, comprender y aplicar mejor su uso en clase, y poder así identificar a tiempo que memorias desarrollar en cada alumno, a través de pruebas diagnósticas.

Para poder poner en práctica y crear el ambiente adecuado para el crecimiento de los alumnos, se deberían promocionar más los recitales desde el inicio de los estudios musicales como son el taller infantil hasta los cursos superiores, para que esa experiencia de ejecutar en público no sea frustrante y desagradable para el alumno que pretende llegar a ser un músico profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Berrón Ruiz, E., Balsera Gómez, F. J., & Monreal Guerrero, I. M. (2016). Desarrollo de la memoria en la asignatura de Lenguaje Musical.
- Barbacci, R. (1965). Educación de la memoria musical. En R. Barbacci, *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Campoy Aranda, T. J. (2019). Metodología de la investigación científica: Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Editorial Marben

- Cerdán, L. L. (2011). La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *Pedagogía magna*, (11), 311-319.
- Chaffin, R., & Imreh, G. (2002). Practicing perfection: Piano performance as expert memory. *Psychological Science*, 13(4), 342-349.
- Chaffin, R., Logan, T. R., Begosh, K. T., Cross, I., y Thaut, M. (2009). Performing from memory. *The Oxford handbook of music psychology*, 352-363.
- Cogato, T. (2017). *Memoria instrumental y ejecución mental. Nuevas fronteras de la didáctica pianística y musical*. [tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Repositorio Institucional US.
- Espíndola, S. (2016). *Acercamiento a la interpretación memorística del piano*. [tesis de pre grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- García, J. (2016). *La memoria musical en los estudiantes de piano: revisión y propuesta*. [tesis de maestría, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional UNIZAR.
- Herrera, M. (2014). *Valoración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en la adquisición de la memoria musical en estudiantes de piano*. [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional UGR.
- Mendoza, G. V. (2015). Corpus Teórico—Edgar Willems. (*pensamiento*), (*palabra*)... Y obra, (13).
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.
- Piñeiro, E. (1986). *Para una Metodología de la Enseñanza de la Guitarra*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Velazco Reyes, B., Calsina Ponce, W. C., Valdivia Terrazas, R. F., y Ruelas Vargas, D. (2020). Métodos de la educación musical para el desarrollo de la memoria musical de los estudiantes de música. *Comuniación*, 11(1), 28-39.

AS ACADEMIAS DE LETRAS E OS IMPACTOS LITERÁRIOS NOS ESTUDANTES SERGIPANOS

Edilma Silva Santos
Anny Karoline Rodrigues Teles

RESUMO

As Academias de Letras que emergiram, ao longo dos últimos dez anos, no menor estado brasileiro vêm proporcionando efeitos positivos para a Educação e para a leitura literária na região. No corpo deste artigo, exemplifica-se como elas abrem caminhos para a intensificação no mercado editorial e, principalmente, como estimula a leitura e a escrita dos alunos sergipanos, transformando-os em jovens escritores. Nesse contexto, este estudo objetiva analisar os impactos ocasionados pelas ações desenvolvidas, a partir de tais movimentos acadêmicos, no Estado de Sergipe e a sua importância no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Academia de Letras, Estudantes, Leitura e Escrita.

ABSTRACT

Las Academias de Letras que surgieron, en los últimos diez años, en el más pequeño estado brasileño vienen generando efectos positivos para la Educación y para la lectura literaria en la región. En el cuerpo de este artículo, se ejemplifica cómo allanan el camino para la intensificación en el mercado editorial y, principalmente, cómo estimula a los estudiantes de Sergipe a leer y escribir, transformándolos en jóvenes escritores. En ese contexto, este estudio tiene como objetivo analizar los impactos causados por las acciones desarrolladas, a partir de tales movimientos académicos, en el Estado de Sergipe y su importancia en el ámbito escolar.

Palabras clave: Academia de Letras, Estudiantes, Lectura y Escritura.

INTRODUÇÃO

A Revolução Técnico-Científico-Informacional, iniciada no século XX, e presente na contemporaneidade, marca um período de globalização e ascensão das tecnologias (PEIXOTO, 2013). Tal panorama repercute, também, na Educação e nas diferentes estratégias comunicativas a serem utilizadas na sala de aula (JÚNIOR, 2018).

O modelo de ensino verticalizado, no qual o docente escreve as temáticas a serem abordadas no quadro negro ou lousa e o alunado é reduzido a copista, por exemplo, já não se enquadra na atual conjuntura escolar (KENSKI, 2012). Dessa forma, destaca-se a importância da horizontalização do ensino, possibilitando o aluno ser um agente ativo na construção do seu saber, por meio de didáticas e metodologias contextualizadas com a realidade hodierna, no intuito de galgar a leitura e escrita eficientes (JÚNIOR, 2018).

Com efeito, é corriqueiro a presença de celulares, por parte dos discentes, durante as aulas, interferindo negativamente no processo ensino-aprendizagem. Todavia, o uso do celular, pode ser uma ferramenta auxiliadora no transcorrer das mesmas. Tal fato é evidenciado por alunos que residem no interior de Sergipe e se reúnem para discutir poesias e crônicas pelo WhatsApp, após esse momento, produzem livros, patrocinados pelas antologias, feiras e encontros literários promovidos pelas Academias de Letras, surgidas ao longo da última década nesse Estado.

Face ao que diz respeito a essas Academias Literárias, objetiva este artigo apresentar as contribuições que os movimentos acadêmicos do Estado de Sergipe vêm oferecendo para a Educação, tendo em vista que elas desenvolvem diversas ações, e que dentre elas, é fazer com que surjam jovens escritores, inclusive, aqueles que possuem algum tipo de deficiência ou Altas Habilidades/Superdotação.

Mediante o exposto, elenca-se, neste trabalho, algumas das publicações, realizadas por estudantes sergipanos, após a intervenção e o fomento desses movimentos.

Portanto, este é um trabalho de grande relevância, tendo em vista que se trata do ler e do escrever, pois a leitura possibilita que a criança aprimore aspectos cognitivos, além de sentimentos e emoções, assumindo um papel crucial no desenvolvimento do público infantil. Desse modo, torna-se, então, evidente a relevância de ações que contribuam para

a disseminação de tal prática, no âmbito escolar, e trabalhos que forneçam dados acerca do assunto (SANTOS, 2021).

Historicamente, a primeira Academia de que se tem notícia foi a fundada na Grécia Antiga por Platão, ao construir um ginásio em certo bosque situado nos arredores de Atenas. Na verdade, esse filósofo grego construiu a Academia num ginásio que ficava nos Jardins consagrado ao herói ateniense Academus, um dos heróis troianos da famosa guerra de Tróia, no século XII a.C.

A Academia de Platão era formada por uma biblioteca, uma residência e um jardim, nomeada como a primeira universidade da Europa pois oferecia um currículo composto por um universo de várias matérias: Astronomia, Biologias, Ciências Políticas, e filosofia. Ali, sob a orientação daquele mestre, muitos alunos, entre eles o grande pensador Aristóteles, praticaram a arte da discussão, da lógica e da dialética como formas de desenvolver o conhecimento de diversos campos do saber, como a filosofia, a matemática, a música, a astronomia, a biologia e a política.

Por ser o lugar conhecido como Jardim de Academus, a escola de Platão foi denominada como Academia Platônica. Desde então, os elementos de um grupo que se reuniam para estudos de temas literários, filosóficos e semelhantes, ficaram conhecidos como integrantes de uma Academia, ou simplesmente acadêmicos.

O modelo acadêmico brasileiro segue o padrão francês. A “Académie Française” foi fundada pelo Cardeal de Richelieu em 1635, sob o reinado de Luís XIII de França. Aquela Academia, por sua vez, teve como molde a “Accademia del Disegno” criada em Florença, em 1562, por Giorgio Vasari.

No Brasil, o Ceará foi o primeiro Estado a criar uma Academia. A Academia Cearense de Letras, fundada no dia 15 de agosto de 1894, três anos, portanto, antes da instalação da Academia Brasileira de Letras, no dia 20 de julho de 1897.

Nascidas como importantes entidades culturais, as Academias de Letras despertavam muito orgulho naqueles que tinham seus nomes associados a elas e despeito aos que ficavam de fora. Como aponta Alessandra (1977), elas se comprometiam a “aceitar entre seus pares nomes que, embora não fossem diretamente e evidentemente ligados às letras, eram

representativos da intelectualidade brasileira, isto é, eram expoentes da cultura nacional. ” Pertencer a uma Academia de Letras, portanto, era está sob holofotes dos intelectuais, enquanto que, aos que não eram escolhidos para preencher uma “Cadeira”, nome dado a cada ocupação em uma Academia de Letras, restavam-lhe o sentimento de decepção. Assim, paralelamente, a estas escolhas que nem sempre pareciam justas, citando como exemplo, Mario Quintana, uns dos maiores nomes da literatura brasileira, rejeitado por três tentativas para entrar na Academia Brasileira de Letras, havia amplas discussões por parte dos intelectuais da época, acadêmicos ou não.

As Academias de Letras em Sergipe

No estado de Sergipe, a Academia Sergipana de Letras foi fundada no dia 1º de junho de 1929. Seguindo, ainda os moldes da “Académie Française” permanecem, nos Sodalícios brasileiros, com muita significação, alguns protocolos e ritualísticas que sustentam a tradição, enobrecem as Academias pátrias e, por extensão, todos aqueles a quem a vida premia com a ascensão a uma das cadeiras dessas casas de cultura e de saber.

A Academia de Letras Estudantil de Sergipe - ALES, que foi fundada na capital no dia 12 de junho de 2016 e instalada no dia 19 de agosto do mesmo ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alencar Cardoso, com 20 (vinte) alunos empossados, surgiu como o primeiro movimento para fomentar a literatura em jovens estudantes. A ideia principal era reuni-los e fazer emergir a força inspiradora dentro de cada jovem, culminando em publicações de livros. Souza, (2022), professora e ativista literária que criou esta e outras Academias no Estado, conta que a ALES, com seu estatuto próprio serviu depois como referência para a instalação de mais academias estudantis em outros municípios, como por exemplo, as de Itabaiana, Maruim e Japoatã.

Na ALES, no dia 07 de abril de 2017, no auditório do Museu da Gente Sergipana, mais 10 (dez) estudantes tomaram posse. No dia 27 de agosto de 2018, no auditório da Academia Sergipana de Letras, mais outros 10 (dez) tomaram posse, completando as 40 cadeiras. Em 2019, publica-se, então, a primeira antologia poética com seus membros como coautores. O lançamento foi um sucesso e aconteceu no átrio do Museu da Gente Sergipana. A

perspectiva é que em 2023 seja lançada a segunda antologia. Durante esses anos, aconteceram oficinas de literatura, apresentações poéticas em escolas e outras instituições e encontros mensais com os membros e a presidente, para deixar os pequenos escritores sempre bem informados a respeito de concursos literários. Na Pandemia, realizaram Lives, entrevistas e muitas declamações poéticas. Várias acadêmicas venceram concursos literários e tiveram seus textos publicados em diversas antologias em Sergipe e até mesmo em outro país, como nos Estados Unidos por exemplo. Em 19 de agosto de 2023, a ALES completará 7 anos de instalada. A patrona mor é a prof. Maria Hermínia Caldas e o seu presidente de honra é o escritor Domingos Pascoal de Melo. Todos esses dados são de sua presidente fundadora, a educadora Cris Souza.

Outro trabalho, de grande relevância para a Educação no Estado, promovido por uma Academia Literária, aconteceu em 2018, quando se deu a publicação de textos de estudantes sergipanos, reunidos em uma única obra, denominada IV Antologia Literária da Loja Maçônica Cotinguiba. Denominada Academia Maçônica Sergipana de Artes, Ciências e Letras, com sua Ata de fundação, registrada em 09 de setembro de 1997, na cidade de Aracaju/SE tinha somente, por objetivo, desenvolver trabalhos voltados para a Maçonaria. Entretanto, com o ativismo de um dos seus membros, Domingos Pascoal de Melo, notável ativista literário, no estado de Sergipe, não somente da supracitada Academia, mas, de maneira análoga, outras mais tomaram o mesmo rumo, fomentando a literatura entre jovens estudantes, realizando trabalhos diretamente nas escolas.

Ele, conhecido popularmente como D. Pascoal, entre os meios acadêmicos em Sergipe, é cearense, natural de Groáiras, porém, devido a afinidade estabelecida com a região, considera-se sergipano. Reside há mais de 36 anos, em Aracaju, dedicando-se, por mais de uma década, à criação de Academias Literárias, no interior do Estado, com precisas contribuições nas instalações, manutenção e funcionamento de todas elas. Um homem culto, inteligente, escritor, formado em Filosofia e em Direito, além de possuir diversos trabalhos acadêmicos, direcionados à literatura e cultura, em todo o Estado. Idealizador, organizador e executor dos I, II, III, IV e V Encontro Sergipano de Escritores e Leitores; um dos criadores, coordenadores e colaboradores das I, II, III, IV e V Bienais do Livro de

Itabaiana. Além disso, D. Pascoal é jornalista, radialista, professor, palestrante e articulista de vários blogs, revistas, informativos e jornais, membro efetivo e vitalício de 13 Academias e Membro Honorário, correspondente ou Coadjutor de outras 13, dentre elas, a Academia Itabaianense de Letras e a Academia de Ciências, Letras e Artes, esta última, em Maranguape, Ceará. É, por convite, membro efetivo e vitalício, honorário, correspondente benemérito, coadjutor e presidente de honra de quase totalidade das Academias Literárias do Estado de Sergipe.

Para este literato:

Os movimentos literários surgiram para fazer os jovens a ler e escrever, pois hoje há uma mudança no ensino, ajudada pelos meios tecnológicos, onde tudo acontece de forma reduzida, onde se leem coisas ligeiras e que não deixam muito conteúdo (De Melo, 2018).

A proposta dos movimentos acadêmicos consiste em tornar possível um maior grau de criticidade, entre os jovens, incentivando-os ao raciocínio analítico, à escrita e publicação de suas obras. Os trabalhos incluem visitas a escolas, inclusive, fora do país, como, por exemplo, a realização do intercâmbio cultural, ocorrido entre Sergipe e Cabo Verde, na África, acarretando em uma Antologia, “Literatura Entre Irmãos”, com pessoas de ambos os povos, além de realizar viagens para Cuba e Colômbia. A organizadora da referida Antologia, Christina Ramalho, exprime na obra que:

Em alguns poemas, percebe-se claramente os laços com a tradição popular do cordel nordestino; em outros a afinidade cabo-verdiana com o texto longo, de feição épica; em outros, ainda, a herança da palavra contida, bem à moda de um Cabral de Melo Neto¹⁰ ou de um Corsino Fontes¹¹, para falar em importantes referências das duas literaturas (Ramalho, 2017).

Há quem diga que os livros foram menosprezados, devido ao forte avanço tecnológico, sobretudo, no tempo em que as crianças desse novo milênio nasceram e já nascem

¹⁰ Poeta e diplomata brasileiro (1920-1999), com obra poética, que vai de uma tendência surrealista a poesia popular, caracterizada pelo rigor estético e com poemas avessos a confessionalismos, marcados pelo uso de rimas toantes.

¹¹ Escritor e político cabo-verdiano, nascido em Mindelo (1933-2015). Obras: A cabeça calva de Deus; Études Portugaises et brésiliennes; Poemas: Poemas; Sinos de Silêncio Canções e haicais; Selected Poems of Corsino Fortes.

interconectadas e que, sem dúvida, suas vidas estão intrinsecamente voltadas para os que essas tecnologias produzem.

Com base na visão do parágrafo acima, hodiernamente, existem diversas discussões sobre como se deve fomentar a leitura em crianças e jovens do Século XXI, visto que estes são nascidos sob os rápidos avanços tecnológicos. Na mesma óptica, concepções pedagógicas e ações educativas têm sido pautas nas escolas, devido ao surgimento de novos paradigmas e dos novos fatos que acontecem no mundo, impulsionando sua rápida evolução. Igualmente, nessa preocupação de fomento à leitura, as Academias Literárias que surgiram ao longo desses últimos dez anos, no estado de Sergipe, realizam diversificadas ações, como a promoção de espaços para a produção literária entre jovens estudantes. De acordo com este pensamento, De Melo (2012) discorre:

Será que não está havendo um descompasso, ou seja, tudo cresceu e, apenas o número de pessoas capazes e merecedoras de pertencer a um grupo tão seletivo, com o de uma Academia Literária, permanece o mesmo? Apenas quarenta pessoas, num universo de mais de dois milhões de habitantes de um estado, são aptas e merecedoras de tamanha honra? Creio que não, agir e assim é pensar pequeno (De Melo, 2012).

Para Barreto (2018), a literatura é como agente de desenvolvimento híbrido, uma vez que os estudos que investigam a leitura literária não se concentram em apenas uma área, mas em quantas forem possíveis sua atuação. Dessa forma, o surgimento das Academias nos municípios brasileiros, em particular, nos municípios sergipanos, tem efetivado um trabalho in loco que acabaram tomando novas proporções, alcançando, sobretudo, os muros das escolas e fomentando a leitura e a escrita nos alunos.

Nessa perspectiva, apresentamos um breve cenário das Academias de Letras, espalhadas pelo menor estado brasileiro (Sergipe), que contém apenas 75 municípios, destacando, em seguida, algumas que realizam ações diretamente com alunos nas escolas sergipanas. Esse propósito, não se objetiva, entretanto, discutir pormenorizadamente o trabalho de todas essas abaixo relacionadas e, sim, tratar-se somente de sucinta apresentação das mesmas, mostrando quando e onde foram criadas, como veremos a seguir.

ALAB – Academia de Letras Areia-branquense, fundada em 17 de setembro de 2021, no

município de Areia Branca/SE;

AGL – Academia Gloriense de Letras, fundada em 12 de setembro de 2012 e instalada em 12 de dezembro de 2012, no município de Nossa Senhora da Glória/SE;

ATLAS - Academia Tobiense de Letras e Artes, fundada em 06 de dezembro de 2012, no município de Tobias Barreto/SE;

ARLAC - Academia Riachãoense de Letras, Artes e Cultura, fundada em 24 de maio de 2022, no município de Riachão do Dantas/SE;

ASCLEA - Academia Sancristovense de Letras e Artes, fundada em 01 de agosto de 2017. Patrono: João Nepomuceno Borges (João Bebe Água). Município de São Cristóvão/SE;

ARLA - Academia Riachuelense de Letras, Ciências e Artes, fundada no dia 11 de junho de 2015, com instalação no dia 31 de outubro de 2015. Patrono: Poeta Santo Sousa. No município de Riachuelo Sergipe.

AMSACL - Academia Maçônica Sergipana de Artes, Ciências e Letras, fundada em 09 de setembro de 1997. Aracaju/SE;

ALES - Academia de Letras Estudantil de Sergipe, instalada no dia 12 de junho de 2016. Patrona Prof. Hermínia Caldas. Aracaju/SE;

ALCS - Academia Literocultural de Sergipe, instalada em 24 de outubro de 2020. Patrono Manoel Bomfim. Aracaju/SE

AMS - Academia Virtual Municipalista de Sergipe, instalada em 23 de abril de 2021. Patrono Dr. João Alves Filho. Aracaju/SE;

AFLAS - Academia Feminina de Letras e Artes de Sergipe, instalada em 28 de outubro de 2022. Patrona: Profa. Ada Augusta Celestino. Aracaju/SE;

ABLA – Academia Barracoqueirense de Letras e Artes, instalada em 2018, na Barra dos Coqueiros/SE;

AIL - Academia Itabaianense de Letras, fundada em 01 de fevereiro de 2013; no município de Itabaiana/SE.

ALV - Academia Literária de Vida, fundada no dia 20 de dezembro de 1992 por Maria Lígia Madureira Pina, em Aracaju/SE;

ALVP – Academia Literária de Vida de Propriá, fundada no dia 18 de janeiro de 2019, no

município de Propriá/SE;

ALAS – Academia do Amplo Sertão Sergipano; inicialmente com sua sede instalada no município de Nossa Senhora da Glória, mas como é itinerante, está agora no município de Nossa Senhora Aparecida/SE;

AULAC – Academia Umbaubense de Letras, Artes e Ciências;

AMLA- Academia Maruinense de Letras e Artes, fundada em 30 de novembro de 2017, Patrono: João Rodrigues da Cruz. Localizada no município de Maruim/SE;

ACL – Academia capelense de Letras, fundada em 19 de agosto de 2017, no município de Capela/SE;

ASL – Academia Sergipana de Letras, fundada no dia 01 de junho de 1929;

ALLE Academia Laranjeirense de Letras, fundada no dia 20 de agosto de 2013, no município de Laranjeiras, SE;

AEL- Academia Estanciana de Letras, fundada no dia 11 de abril de 2014, no município de Estância/SE.

ACLH – Academia Cristinapolitana de Letras e Humanidades, fundada no dia 21 de abril de 2015, no município de Cristinápolis, SE.

ALL- Academia Lagartense de Letras, fundada no dia 19 de abril de 2013, no município de Lagarto, SE.

ACLA- Academia Canideense de Letras e Artes, fundada no dia 06 de março de 2015, no município de Lagarto, SE.

ADL – Academia Dorense de Letras, fundada no dia 07 de maio de 2014, no município de Dores, SE.

AJLA – Academia Japoatãense de Letras e Artes, fundada no dia 23 de novembro de 2017, no município de Japoatã, SE.

ALEJ – Academia de Letras Estudantil de Japoatã, fundada no dia 31 de agosto de 2019, no município de Japoatã, SE.

AJLA – Academia Japoatãense de Letras e Artes, fundada no dia 23 de novembro de 2017, no município de Japoatã, SE.

ACLCA - Academia Carmopolitana de Letras, Ciências e Artes, fundada no dia 03 de

setembro de 2022, no município de Carmópolis, SE.

Academia Brasileira de Ciências do Cangaço, fundada em 25 de julho de 2019, na cidade de Aracaju/SE

ACL - Academia Cedrense de Letras, fundada no dia 29 de dezembro de 2018, no município de Cedro de São João/SE.

Academia de Letras APJ – Associação Paramaçônica da Juventude da Loja Simbólica Cotinguiba, fundada no dia 15 de agosto de 2020. Aracaju/SE.

ALAR – Academia de Letras e Artes de Ribeirópolis, sem data, município de Ribeirópolis/SE.

ARL - Academia Riachãoense de Letras, fundada em 24 de maio de 2022, no município de Riachão do Dantas.

Os trabalhos de todas essas Academias são diversos, deixando expressivas contribuições para a sociedade sergipana. Mesmo assim, algumas vão além, debruçando-se para o âmbito educacional. Dentre elas, a AGL – Academia Gloriense de Letras, pioneira do gênero no interior do estado, desenvolve, desde sua criação, atividades de estímulo à leitura e à escrita, criando uma atmosfera benéfica de práticas, propícias ao amadurecimento de um público leitor e ao surgimento de novos escritores. Dentre seus valiosos trabalhos que tem participação ativa de estudantes estão a III Edição da FLIG (Festa Literária de Glória), o EGEL (Encontro Gloriense de Escritores e Leitores), com a publicação de uma antologia e o EJEASS (Encontro de Jovens Escritores do Alto Sertão Sergipano). Esses eventos não somente impulsionam o mercado editorial na região, como também estimulam a leitura e a escrita de alunos sergipanos, do Brasil e do mundo.

Quando um aluno escreve, sua produção escrita possibilita a socialização e a concretização do pensamento. Pereira & Calsa (2007, p. 1602) que abordam essa temática, diz que:

“A escrita exige o desenvolvimento de habilidades específicas e um esforço intelectual proporcionalmente superior às aprendizagens anteriores da criança. Na escrita ocorre à comunicação por meio de códigos que variam de acordo com a cultura, e sua aprendizagem se dá pela realização da cópia, do ditado e na escrita espontânea.”

Com formato de trabalho que fomenta a leitura e a escrita de alunos, a Academia Serrana de Jovens Escritores, foi fundada no dia 11 de agosto de 2017, na Escola Municipal Dom

José Thomaz, povoado Rio das Pedras, localizado no município de Itabaiana/SE, tendo como membros alunos dos 5º aos 9º Anos, tendo como presidente o aluno João Paulo Santos de Jesus. Seu objetivo principal consistiu em estimular alunos escritores dos anos finais do Ensino Fundamental a participarem de concursos e antologias literárias, mas a Academia acabou se tornando uma das maiores incentivadoras para todos os alunos da escola e das demais escolas do município, e inclusive, de outros municípios a se engajarem cada vez mais no mundo da leitura e da escrita.

Ainda, com o intuito de revelar novos estudantes poetas, cronistas e contistas, foi criado o MOC MAP - Movimento Cultural Maria Pereira, fundado em 19 de julho de 2019, como uma vertente da Academia Itabaianense de Letras, que efetivam ações para proporcionar oportunidades a crianças, adolescentes e jovens a se desenvolverem no mundo literário e cultural do município de Itabaiana, assim como em todo o estado de Sergipe. Atualmente, esse movimento é composto por 30 membros, sendo 5 professores coordenadores que realizam práticas curatoriais aos seus 25 alunos, oriundos das redes municipal, estadual, federal e particular de ensino da região, sob a coordenação geral da professora, escritora e incentivadora do projeto, Rosa Maria Santana.

A formação de escritores é um processo que se inicia na infância, com a presença de um meio propício a leitura analítica e regular, tendo em vista que escritores provém de leitores. Conforme já mencionado, aspectos emocionais de um indivíduo são desenvolvidos por intermédio do hábito de ler. Assim, alunos que leem com maior frequência são os que possuem maior facilidade na produção de contos, crônicas e poesias por exemplo (Santos, 2021).

Nessa mesma linha de Santos, Albuquerque diz que:

A leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação de pessoas letradas. No entanto, é importante que, na escola, os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e a escrever para apenas aprender a ler e a escrever (Albuquerque, 2007, p. 20).

Exemplificando os parágrafos acima, apresentamos um dos poemas, escrito por alunos,

após o fomento a leitura literária pela Academia Japoatãense de Letras e Artes, que fica localizada no município sergipano de Japoatã:

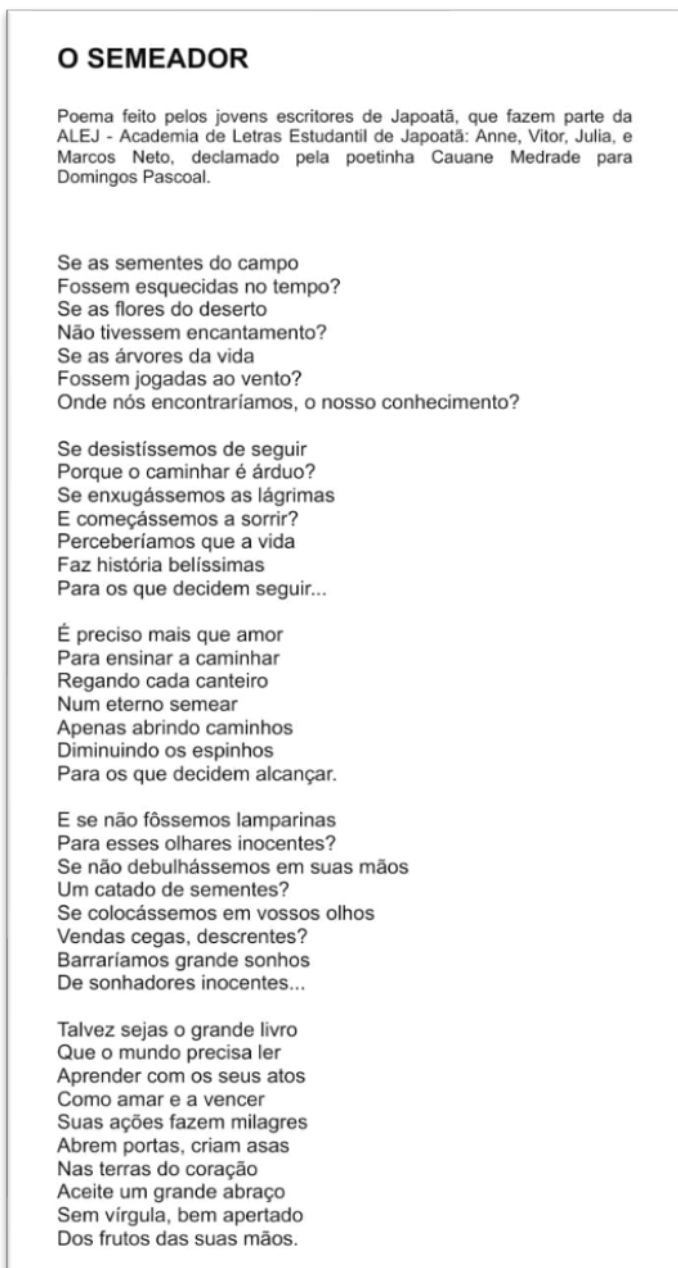


Fig. 1: Imagem ilustrativa, elaborada pelas autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho, indubitavelmente, apresenta importantes dados que, à posteriori, podem servir como ferramenta auxiliadora, para os estudiosos da Educação, sobre as contribuições das Academias Literárias, no estado sergipano, e os impactos que elas proporcionam na

sociedade. Tornando possível um vasto levantamento para catalogar todas as Academias existentes no Brasil.

Além de importante instrumento norteador, no que tange a formação de jovens escritores, as Academias Literárias também proporcionam atividades inovadoras que se adequam à realidade do aluno imerso nas tecnologias contemporâneas. Nesse sentido, as ações desenvolvidas, pelos movimentos acadêmicos, são de considerável valia na esfera educacional.

Evidentemente, o desenvolvimento de ações, como as que foram expostas neste trabalho, implicam na vida de um estudante:

Para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas;

na ampliação do repertório linguístico;

na produção literária;

na exposição e expressão de ideias;

Em suma, como resultado do presente artigo, espera-se que este trabalho sirva como subsídio para os colegas da área discorrerem a respeito da sua influência no processo educativo. Uma vez que, torna-se evidente, a grande contribuição que elas têm dado para o fomento de estudantes literatos. Da mesma forma, possa contribuir para sua formação docente, desenvolvendo em si mesmos a consciência da necessidade de uma educação própria, constante e literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, E. B. C. de. (2007). *Conceituando alfabetização e letramento*. In: Santos, C. F. & Mendonça, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1.ed., 1.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica.

Barreto, D. Q. (2019). *A leitura literária no contexto acadêmico*. 2019. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE.

Brasil. (2012). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1*. -- Brasília: MEC, SEB, 2012b.48 p.

De Melo, D. P. (2018). *TV Alese - Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe. Entrevista de*

- pascoal*. Aracaju. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=462446564244348>
- De Melo, D. P. (2012). *Por que criar Academias Municipais?* Artigo de Opinião. Disponível em: <https://infonet.com.br/blogs/por-que-criar-academias-municipais/>.
- El Far, Alessandra. (1977). *A encenação da imortalidade: uma análise da Academia Brasileira de Letras nos primeiros anos da República (1897-1924)*. 289f. Dissertação (Mestrado em Ciência Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Júnior, F. V. B. (2018). *Comunicação e educação*. Mossoró: Edufersa.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus.
- Peixoto, R.; Oliveira, M. d; Maio, E. R. (2013). *Educação escolar: uma necessidade a partir das mudanças nas relações de trabalho*. Maringá. Disponível em: <https://docplayer.com.br/729439-Educacao-escolar-uma-necessidade-a-partir-das-mudancas-nas-relacoes-de-trabalho.html>.
- Pereira, L. A.; Calsa, G. C. (2009). *O desenvolvimento psicomotor e sua contribuição no desempenho em escrita nas séries iniciais*. In: *Celli– Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, p. 1598-1606.
- Ramalho, B, C. (2017). *Literatura entre irmãos: Brasil e Cabo Verde. Antologia de textos de escritores e escritoras da Academia Cabo-Verdiana de Letras (ACL) e da Academia Gloriense de Letras (AGL/SE)*. Editora Casual
- Santos, R. B. O. et al. (2021) *A importância da leitura na sala de aula*. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 4, p. e33510414129-e33510414129.
- Sousa, T. C. (2022). *Fórum Aberto. Conversa franca com a educadora Cris Souza*. Aracaju. Disponível no Instagram da Academia Literocultural de Sergipe em: @academialiterocultural.se.

Avaliação Na Educação Inclusiva: O Papel Das Metodologias Ativas

Rodrigues, Erika Moema de Lucena Guedes;
Spadotto, Raquel ;
Silva, Jeferson Piones

Resumen

Dado que existe la necesidad de una educación inclusiva que garantice no solo la matrícula, sino la validación de los aprendizajes, mediante el uso de metodologías activas, que son modelos de enseñanza que contribuyen al desarrollo de la autonomía y participación de los estudiantes, con o sin discapacidad, en un forma integral, a través del desarrollo de la autonomía y el compromiso en el proceso de enseñanza. Evaluar en Educación Inclusiva exige una mirada humanizadora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje dirigidas a todas las materias. En ese sentido, los objetivos de este trabajo son: discutir el proceso de evaluación a la luz del desarrollo de competencias en la inclusión escolar; reflexionar y promover un proyecto individual y colectivo de evaluación accesible en el desempeño docente con las asignaturas cursadas. Las reflexiones destacadas aquí se basan en un estudio específico de revisión de la literatura y contribuyen a las preocupaciones en el proceso de evaluación escolar a la luz de la inclusión.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Evaluación accesible. metodologías activas

Resumo

Visto que há necessidade de uma educação inclusiva que garanta não apenas a matrícula, mas a validação da aprendizagem, por intermédio do uso das metodologias ativas, que são modelos de ensino que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e a participação dos alunos, com ou sem deficiência, de forma integral, por meio do desenvolvimento da

autonomia e engajamento no processo de ensino. Avaliar na Educação Inclusiva demanda um olhar humanizador às práticas de ensino-aprendizagem e direcionado a todos os sujeitos. Nesse sentido, são objetivos deste trabalho: discutir o processo de avaliação à luz do desenvolvimento de habilidades na inclusão escolar; refletir e promover um projeto individual e coletivo de avaliação acessível na atuação docente com os sujeitos atendidos. As reflexões, aqui, enaltecidas partem de um estudo de revisão da literatura específica e contribuem com as inquietações no processo avaliativo escolar à luz da inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Avaliação acessível. Metodologias ativas

1. INTRODUÇÃO

A gênese da Educação Inclusiva no contexto escolar é efetivada quando todos os sujeitos têm suas necessidades educacionais enxergadas e atendidas. O que hoje conhecemos como “educação inclusiva” tem sua corrente epistêmico-ideológica na Educação Especial e, nesse sentido, a prática inclusiva não é destinada, unicamente, às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, a todos os sujeitos que estão inseridos nas propostas pedagógicas acessíveis.

De todas as intervenções metodológicas, as que se mostram urgentes são as formas de avaliação no contexto inclusivo, que carecem de ser repensadas a partir de sua realização; é preciso rever conceitos, readequar e construir outros à luz da averiguação das aprendizagens acessíveis. Avaliar, nessa concepção, pressupõe possibilitar as condicionantes que aproximem os sujeitos das metodologias de formulação do conhecimento.

O mundo se transformou profundamente nas últimas décadas, por meio das transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas. Essas mudanças acabam por influenciar os processos pedagógicos que são revistos e estão em constante modificação. Portanto, para acompanhar esse ritmo e atender às necessidades atuais, as práticas pedagógicas também precisam sofrer mudanças para cumprir seu papel na

sociedade.

Nesse sentido, tem-se como estratégias as metodologias ativas, fundamentadas na abordagem construtivista contextualizada e significativa, deixando o processo de aprendizagem ativo e possibilitando novas habilidades exigidas pelas transformações sociais.

Os métodos inovadores de ensino-aprendizagem, assim como as metodologias ativas, mostram claramente o movimento de migração do “ensinar” para o “aprender”, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado (SOUZA et al.,2014).

Nesse contexto, para dar subsídio às nossas discussões, temos como definição das metodologias ativas:

(...)estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINE, 2017, p. 464).

Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem (VALENTE, ALMEIDA; GERALDINE; 2017, p.463).

No entanto, entende-se que quando a aprendizagem é vivenciada por questionamento e experimentação, ela se torna muito mais eficaz e significativa. Além disso, Zabala (1998) nos mostra que a prática educativa implica uma mudança nos conteúdos e nos modos de avaliar, ao considerar as finalidades do ensino, que deve estar de acordo com a formação central da pessoa. De acordo com o autor, acreditamos também que a proposta curricular deve se fundamentar em projetos de intervenções adaptados às necessidades de sua realidade educativa, integrando as unidades de aprendizagem construídas pelos

professores. Em um contexto de escolas inclusivas, que garantem a formação integral e o diálogo, sem restrições, entre os estudantes, espera-se que o protagonismo dos alunos e sua autonomia sejam levados em conta e potencializados ao máximo, pois o método tradicional de ensino, em que os conteúdos são dados através de aulas expositivas não desenvolve as capacidades do aluno com dificuldades de aprendizagem, transtornos ou mesmo com deficiência, desmotivando-os. Com as Metodologias Ativas as formas de aprendizado e expressão são variadas, os alunos podem demonstrar habilidades de inúmeras maneiras ao terem seus pontos fortes estimulados, sendo protagonistas na elaboração da lista de tarefas, estimulando a colaboração e o engajamento (FISCHER, 2019, p.539).

METODOLOGIA PROPOSTA

As reflexões, aqui, ponderadas são, metodologicamente, de revisão da literatura especializada, busca analisar as metodologias ativas utilizadas pelos professores como ferramenta pedagógica na construção de aprendizagem e na avaliação de alunos numa perspectiva inclusiva. Com isso, evidencia-se que a abordagem da pesquisa é qualitativa. Prodanov; Freitas (2013, p. 70) nos explicam tal abordagem:

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70).

Levando em consideração que, nessa abordagem, a escola foi o ambiente natural, sendo a

fonte direta de dados, entre pesquisador, alunose professores. Foi feita observação in locu da avaliação efetuada poralguns professores.

ANALISE DOS RESULTADOS

Quase sempre, temos utilizado as mesmas metodologias para avaliar um vasto grupo de estudantes e por, muitas vezes, os resultados não são demonstrados, conforme os esperados pelo professor.

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 53)

Avaliar não é um processo de penalização do estudante, como também não se fortalece na retenção dos conteúdos. Avaliar é entender como as práticas de ensino se realizam, para que a partir delas, o professor, principal agente na promoção do conhecimento, repense estratégias e tome decisões capazes de possibilitar a aprendizagem de todos os sujeitos, o que não omite também a necessidade de readequação das estratégias, das abordagens e das habilidades que se queiram atribuir ao processo de ensino.



Fig.1 : avaliação através de rodas de leitura



Fig. 2: apresentação de trabalho de pesquisa construído durante o semestre

As concepções relacionadas ao ato de avaliar partem da dinamicidade promovida entre professor e aluno, isto é, a avaliação dinâmica, o que não pode ser entendido, aqui, como um processo de maquiagem dos verdadeiros resultados que determinadas turmas apresentam, porque é a partir dessas implicações que a proposta

avaliativa se adequa aos saberes dinâmicos e múltiplos encontrados no contexto da sala de aula.

Refletir a funcionalidade da avaliação na escola é, ao mesmo tempo, repensar como esse instrumento tem sido utilizado e visto na cotidianidade das práticas de ensino. A partir desse olhar, é necessário compreender, de fato, que são os currículos que se adequam às necessidades dos sujeitos e não estes se moldarem à efetivação daqueles. Além disso, é preciso, ainda, trabalhar com o conceito de avaliação em uma proposta multifacetada em que não se tenha apenas a preocupação de preparar os alunos para se saírem bem nos exames e seletivos, mas, principalmente, instrumentalizá-los de modo que se tornem proficientes e autônomos na formulação, na averiguação e na seleção dos saberes que lhes são pertinentes.

[...] o processo avaliativo deve focalizar: o contexto da aula (metodologias, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular, etc.); o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão, etc.). (BRASIL, 1999, p. 57)

É, pois, em uma concepção de valorização dos diferentes contextos sociais que a avaliação precisa ser concebida, de modo que permita ao professor utilizar outros métodos para a averiguação das aprendizagens.

São os múltiplos olhares que precisam ser direcionados à arte de avaliar. Partir das perspectivas múltiplas significa também repensar a formação de professor para o trabalho com a avaliação na escola, assim, tanto a metodologia docente quanto a receptividade discente se coadunam em uma pedagogia processualística entre ambos os sujeitos e seus contextos. Pensar nessas questões é rever as condicionantes no processo de ensino-aprendizagem, a começar pela compreensão de que a “formação se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se neste esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1995, p. 28).

CONCLUSÃO

Avaliar é diagnosticar o que o aluno já é capaz de realizar, de compreender e de formular no contexto das aprendizagens. A ferramenta essencial à promoção do ensino se mostra a partir de duas óticas: a do professor que elege o que os sujeitos já capazes de concretizar com autonomia e dos alunos que demonstram o que, ainda, precisam aprender para se tornarem proficientes diante dos desafios na aquisição, na complementação e na suplementação dos estágios de novos saberes.

A visão ampla da avaliação na escola precisa ser rediscutida e inserir o sujeito nas propostas de ensino é preciso, bem como perceber que cada um apresenta uma maneira própria de conceber e se relacionar com o conhecimento. Além disso, avaliar na ótica escolar das possibilidades não é utilizar uma única concepção na efetivação de todo o processo avaliativo.

O desafio de avaliar na escola à luz da inclusão compreende as aproximações atitudinais enaltecidas pelos docentes na formação do sujeito. Estas aproximações se mostram quando o professor enxerga o sujeito além de suas necessidades, efetiva o desenvolvimento de novas habilidades, adequa suas práticas e insere no Parecer discente a função de acompanhamento contínuo das aprendizagens. Além disso, há, ainda, os distanciamentos que são perceptíveis nas intervenções metodológicas quando não há abertura de espaço pelo professor para novas discussões e mudanças pedagógicas, enfocando apenas as limitações do aluno em detrimento de sua interação.

Avaliar na escola é partir de duas esferas: global e particular. Na concepção ampliada, as necessidades heterogêneas dos sujeitos são consideradas e todos são envolvidos no processo avaliativo, já no contexto restrito, as especialidades do alunado são vistas como a construção de um projeto de transformação individual. Dessa forma, a avaliação na escola é uma tarefa de todos os agentes que propõem mudanças culturais, éticas e cidadãs dos sujeitos com e sem deficiência na proficiência autônoma e na tomada de decisões.

REFERÊNCIAS

- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- KRAMER, Sonia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1992.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente: In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência.
- Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>. Acesso em: 20dez. 2022.
- ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SOUSA, Ivan Vale de. Atuação do professor itinerante na Educação Básica. In: **II Congresso Paraense de Educação Especial/ I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará**. 12 a 14 de novembro de 2015. Disponível em: <https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_IIcpee/Ivan_Vale_de_Sousa.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ESTRATÉGIA PARA MINIMIZAR A VIOLÊNCIA E CONSEQUENTE APRIMORAMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Flávia da Cruz Carneiro

RESUMO

Esta pesquisa, tem por base analisar a violência no contexto escolar da Escola Municipal João Proença, na qual sou gestora e muito me intriga esta perspectiva de hostilidade tanto da comunidade quanto internamente. A violência no âmbito escolar tem ocorrido com bastante frequência, principalmente nas escolas de segundo segmento. Diante de tantos casos de violência na Unidade Escolar, foi desenvolvido Projetos Pedagógicos de Educação Física, realizados no período de abril de 2022 a dezembro de 2022, com a finalidade de trabalhar o Protagonismo Juvenil, adotando atitudes valores, de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, em situações lúdicas, repudiando qualquer espécie de violência, tornando um educando competente, autônomo e solidário. As estratégias utilizadas tiveram desempenho satisfatório no rendimento escolar e diminuição da violência de acordo com o livro ATA.

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos, Violência, Escolar, Educando, Protagonismo Juvenil.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais os estudantes apresentam comportamentos agressivos, interferindo na integridade física e mental dos envolvidos, atrapalhando o processo de aprendizagem. Considerando que os alunos de Escola Integral, algumas vezes, ficam com tempos ociosos ou cansados da rotina escolar, apresentam comportamentos violentos contra os colegas, professores e o patrimônio público escolar. A partir desse pressuposto, foram tomadas ações com Projetos Educacionais a coibir o avanço progressivo da violência. Foi necessária a investigação das causas dessa violência, trazendo estratégias que levem o aluno ao respeito mútuo, responsável e autônomo. Os Projetos Educacionais foram implementados

para dar corpo às ações, reduzindo o índice de violência vivenciadas e mostrará uma análise dessa pesquisa, através das participações dos alunos. O trabalho consiste em ações socioemocionais e cognitivas, visando uma interação junto à comunidade escolar, tornando um ambiente harmonioso e trazendo caminhos positivos no desenvolvimento global do educando. Os projetos pedagógicos são eventos extraclasse nos quais os alunos são os protagonistas tanto na estrutura quanto na organização e apresentação, trocando experiências e os professores sendo os mediadores das ações.

O Trabalho foi embasado em grandes teóricos como João Batista Freire (1992), o qual diz que corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emanciparem.

Já Vygotsky (1987) e Wallon (2008) destacam a afetividade como elemento importante no desenvolvimento psíquico e social do indivíduo, é a mola propulsora no processo de aprendizagem. Para uma escola deixar de ser violenta, é necessário que o indivíduo se sinta parte do ambiente, que mude a forma como as pessoas se tratam entre si, que estabeleça relações afetivas, que tenha possibilidade de diálogo, de respeito mútuo, e vivencie diferentes formas de socializações. Pode-se considerar que as violências têm decorrências históricas e sociais.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, pois foi realizado em um contexto natural. Consideramos que esta modalidade é mais adequada para ter uma ampla gama de campos e disciplina (Campoy, 2019) e apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar o impacto dos Projetos Pedagógicos na área da Educação Física sobre a violência escolar em uma escola do Rio de Janeiro.

Objetivos Específicos:

- 1) Descrever os projetos Educacionais na disciplina de Educação Física
- 2) Identificar o porquê das violências nas aulas de Educação Física
- 3) Identificar que tipos de violência ocorrem nas aulas de Educação Física
- 4) Verificar o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física.

A partir desse pressuposto, foram tomadas ações com projetos específicos a coibir o avanço progressivo da violência. É necessário a investigação das causas dessa violência, trazendo estratégias que levem o aluno ao respeito mútuo, responsável e autônomo. Os Projetos Pedagógicos foram implementados para dar corpo as ações, reduzindo o índice de violência e aumento do rendimento escolar.

MARCO TEÓRICO

A violência se manifesta por meio da tirania, da opressão e do abuso da força. Ocorre do constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou deixar de fazer um ato qualquer. Existem diversas formas de violência, tais como: as guerras, conflitos étnico-religiosos e criminalidade.

Vários fatores colaboram para aumentar a violência, tais como a urbanização (crescimento da população urbana em ritmo mais elevado do que o da população rural) acelerada, que traz um grande fluxo de pessoas para as áreas urbanas (êxodo rural) contribuindo para um crescimento desordenado e desorganizado das cidades. Colaboram também para o aumento da violência as fortes ambições de consumo, em parte frustradas pelas dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, autoridades públicas, se mostram incapazes de enfrentar esse dado social. Pior que tudo isso é constatar que a violência existe com a conivência de grupos das polícias, crescendo a corrupção a qual está associada à violência.

As causas da violência são associadas, em parte, a problemas sociais como miséria, fome, desemprego. Um Estado ineficiente e sem programas de políticas públicas de segurança, contribui para aumentar a sensação de injustiça e impunidade, que é, talvez, a principal causa da violência, pois nem tipos de criminalidade derivam das condições econômicas. A violência se dá em diversas configurações e pode ser caracterizada como violência contra a mulher, a criança, o idoso, violência sexual, política, violência psicológica, física, verbal, dentre outras.

Nos dias de hoje, os próprios colegas provocam as brigas para filmar e colocar nas redes sociais, causando apavoramento nos pais e na maioria dos alunos. Na maioria das vezes, o

agredido não quer retornar à escola por vergonha e/ou medo, causando a evasão escolar. A escola fica malvista pela sociedade, ocorrendo graves consequências para o desempenho escolar dos estudantes que, diante de um contexto de violência, apresentam dificuldade de concentração nos estudos e se sentem desestimulados a comparecer às aulas, alimentando situações que favorecem a um baixo rendimento, à reprovação e à evasão escolar, os quais configuram o que se conhece por fracasso escolar.

Identificar e analisar os comportamentos agressivos dos alunos, e promover trabalhos de maneira lúdica, inovadora e coletiva, conscientizando-os a respeitar e cooperar com o outro, estimulando as participações e interações em favor da coletividade, são algumas das ações, que um professor bem preparado, pode projetar e executar com sucesso, (Souza, 2008, p.133)

A indisciplina no contexto escolar, analisada sob a perspectiva da teoria de Piaget, nos leva à reflexão sobre sua concepção do desenvolvimento da moralidade. O estabelecimento de regras e a maneira como os alunos percebem essas regras está na base desta reflexão sobre a indisciplina, pois, ao discutir as relações entre moralidade e indisciplina, devemos estar atentos aos princípios subjacentes às regras implantadas e elaboradas pela escola: em especial, o princípio de justiça e a forma como a regra é estabelecida, ou seja, se o princípio é o da coação, por exemplo. Assim, ao considerarmos um ato indisciplinado ou não, necessitamos conhecer a natureza das regras que regem o grupo ao qual o sujeito pertence e a forma como as regras foram estabelecidas.

Para Vygotsky, a indisciplina é vista de várias formas. Inicialmente, é necessário entender alguns pressupostos da Psicologia sócio-histórica, mais especificamente como o homem é visto nessa perspectiva. Ele postulou a possibilidade de transformar o mundo concreto, pelo emprego de ferramentas, estabelecendo condições para mudar suas ações e transformar qualitativamente sua consciência. A consciência e as funções superiores, para este teórico sócio-histórico, têm origem no espaço externo, na relação com os objetos e com as pessoas, nas condições objetivas da vida em sociedade. a indisciplina escolar resulta de um processo compartilhado com pessoas e outros elementos da cultura na qual os sujeitos estão inseridos. O comportamento indisciplinado dependerá, portanto, de experiências e de

relações com o grupo social. A família é o primeiro contexto de socialização do indivíduo; contudo, os traços que caracterizam a criança e o jovem ao longo de seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens do indivíduo, em diferentes contextos socializados.

Pensar um projeto de educação, implica pensar o tipo e qualidade de escola, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir, ultimamente temos observado uma correria enorme por parte de escolas e sistemas educacionais na busca da construção de seus projetos políticos pedagógicos. Ele mostra a visão macro do que a instituição escolar pretende ou idealiza fazer seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto as atividades pedagógicas como as funções administrativas. A questão principal do planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação, assim compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar em um movimento constante de reflexão-ação e reflexão.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

O trabalho da Educação Física na Unidade Escolar foi baseado em João Batista Freire. Para ele, corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emanciparem.

Para Freire (2002), o jogo é uma das mais educativas atividades humanas. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco. Exercita diversos sentimentos, que auxiliam no amadurecimento de suas emoções enquanto joga: ajudar, ser ajudado, superar-se, ser superada, alegria, tristeza, raiva, compaixão etc. São todos sentimentos que levam a maturidade emocional. Uma boa garantia de um adulto mais equilibrado e adaptado socialmente é uma inteligência emocional ajustada, e isto, o jogo bem conduzido pode contribuir.

Nos dias de hoje, os jovens encontram dificuldade em se concentrar. Precisam ser trabalhados com atividades lúdicas e motivadoras em vez de trabalhar com apenas aulas expositivas, buscando novas metodologias para o incentivo dos alunos. A violência escolar é causada, principalmente pela falta de interesse dos estudantes no exposto em sala. Atividades que desenvolva a afetividade é uma alternativa para lidar com esses problemas. Com a família estando mais ausente, por conta dos pais trabalhando externamente, os jovens passam a não ter mais a referência da educação presencial dos pais. Sem essa diretriz, os alunos passam a ter como identificação, os amigos que passam a maior parte do tempo.

Um ambiente escolar onde a Educação Física esteja envolvida no processo educativo não encaram as dificuldades emocionais como empecilhos para o exercício de sua profissão. Por conviver com pessoas capazes de resolver os distúrbios emotivos, o estudante aprende formas de lidar com as várias emoções e com os diversos tipos de pessoas, o que inclui o respeito as suas individualidades. A escola deve buscar abrir os caminhos para seus estudantes, sendo assim, proporcionar um ensino puramente cognitivo pode ocasionar dificuldades na adaptação profissional e problemas para prosseguir com os estudos. É preciso valorizar os ensinamentos voltados à gestão, principalmente de pessoas, e propiciar atividades que incentivem a criatividade e a resolução de adversidades.

O Protagonismo Juvenil é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. O termo protagonismo juvenil vem do grego. Proto quer dizer o primeiro, o principal. Agon significa luta. Agonista, lutador. Protagonista,

literalmente, quer dizer o lutador principal. O termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. A importância do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla, traduzindo para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida. Assim, a escola e a sociedade ganham em democracia e em capacidade de enfrentar e resolver problemas que a desafiam.

DECISÕES METODOLÓGICAS

A metodologia foi aplicada por experiências e fatos no cotidiano no ano de 2022 na Escola Municipal João Proença. A Unidade Escolar fica localizada na Rua Costa Nunes, S/N, Campo Grande, Rio de Janeiro. A escola possui 980 alunos, 52 professores, 26 turmas. As análises consistem em ações socioemocionais e cognitivas com enfoque na diminuição da violência dentro da Unidade Escolar e entorno, visando através dos Projetos Pedagógicos, harmonização junto à comunidade escolar, tornando um ambiente harmonioso e trazendo caminhos positivos no desenvolvimento global do educando. Os projetos Pedagógicos são eventos extraclasse onde os alunos são os protagonistas tanto na estrutura quanto na organização e apresentação, trocando experiências e os professores sendo os mediadores das ações.

A pesquisa de caráter qualitativa, é uma análise que pressupõe que o significado dado a um fenômeno é mais importante que sua quantificação. Visando analisar o impacto de Projetos Pedagógicos na área de Educação Física sobre a violência escolar em uma escola do Rio de Janeiro, foram desenvolvidos Projetos Educacionais na disciplina de Educação Física, identificado o porquê e os tipos de violência e verificado o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem.

No início do ano de 2022, acontecia muita violência no contexto escolar. Além de apresentar muitos registros de alunos se automutilando, depressões e baixo rendimento

escolar no primeiro bimestre. A escola é vista como um contexto violento, principalmente nas aulas de Educação Física. Muitos alunos viam a escola como um local de medo e sofrimento. Segundo os alunos, ocorre desde exclusão de alunos menos habilidosos até agressões físicas. Isso acontece porque nas aulas da disciplina citada, acontece contato físico durante as atividades, alunos com movimentos bruscos são revidados com socos e chutes.

Os projetos foram divididos por bimestres e foram realizados torneios e festivais:

1º bimestre- Pesquisa iniciada a partir do 2º bimestre.

2º bimestre-basquete e xadrez

3º bimestre- vôlei, tiro ao alvo e Show de Talentos

4º bimestre- futsal e Soletrando

Objetivos da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar o impacto dos Projetos Pedagógicos na área da Educação Física sobre a violência escolar em uma escola do Rio de Janeiro.

Objetivos Específicos:

- 1) Descrever os projetos Educacionais na disciplina de Educação Física
- 2) Identificar o porquê das violências nas aulas de Educação Física
- 3) Identificar que tipos de violência ocorrem nas aulas de Educação Física
- 4) Verificar o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física.

EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Com base em dados estatísticos, retirados do livro de ocorrências da Unidade Escolar, foram retratados dados detalhados no gráfico abaixo, análises da redução do índice de violência e por consequência disso, houve um aumento da taxa de aprovação registrado também registrada no mesmo gráfico.

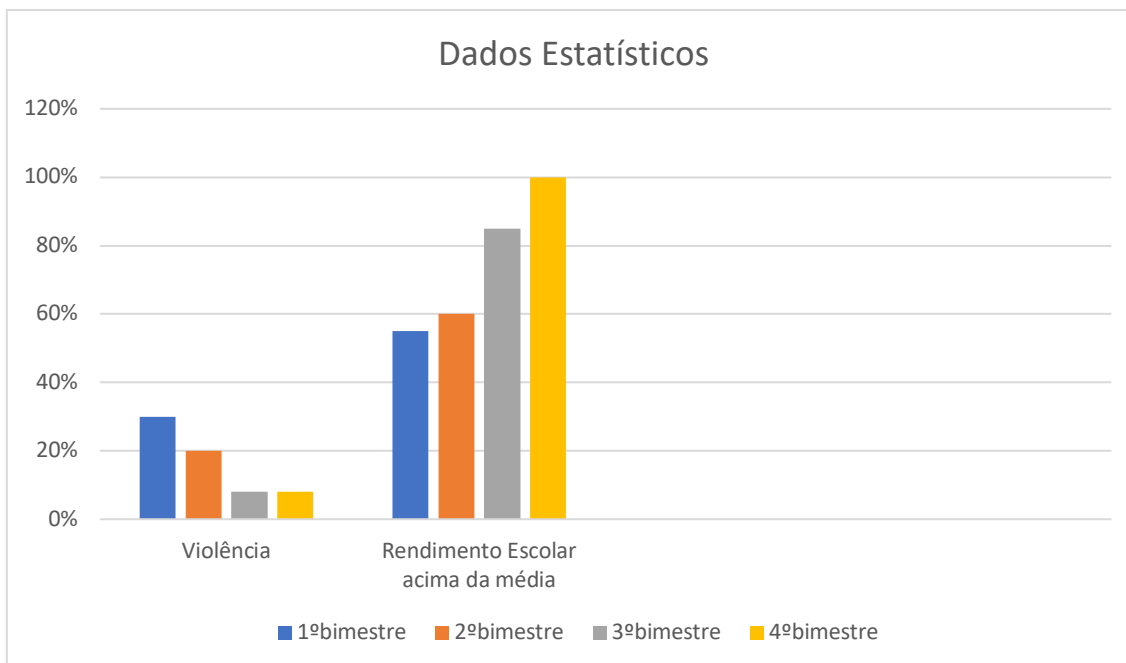


Figura 1- Dados da Pesquisa

CONCLUSÃO

Com respeito ao objetivo 1, concluímos que os Projetos Educacionais dão motivações aos estudantes, apesar disso, pelo que pude refletir durante a elaboração deste trabalho, aumentou minha convicção de que o aluno precisa de uma educação de corpo inteiro, ou seja, o corpo inteiro tem que ser matriculado na escola.

Com respeito ao objetivo 2, concluímos que os estudantes precisam se sentir parte do ambiente escola para ele deixar de ser violento, criando planos de ações onde os alunos se sintam motivados, protagonistas, desenvolvam conceitos de aprender a conviver, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer. Destacamos que as famílias são essenciais no sentido de orientações dos agressores, pois acompanham os jovens por mais tempo e assim tornando responsáveis pela educação e formação desses estudantes, ensinando valores adotados em nossa sociedade.

Em respeito ao objetivo 3, concluímos que durante as aulas de Educação Física, ocorrem xingamentos, chutes, socos, empurrões, apelidos maldosos. Isso acontece na maior parte quando o aluno agredido perde a bola, o passe ou o jogo, gerando conflitos e até mesmo agressões no fim do horário escolar, ou seja, no entorno. As vítimas que enfrentam uma

série de atitudes agressivas, como apelidos maldosos ou até mesmo agressões físicas de pessoas que desejam intimidar ou se sentir superiores a elas (os maiores e os mais fortes), revelam uma sociedade maldosa e preconceituosa.

Com respeito ao quarto objetivo, concluímos que a violência traz um baixo desempenho dos estudantes no processo escolar, as notas baixas e o isolamento social são sinais que caracterizam o sofrimento de quem sofre violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bracht, V. (1996). Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, 23-28.
- Brotto, F. O. (2001). Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.
- Campoy, T. J. (2019). *Metodología de la investigación científica: manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. 1ª Ed. – Assunção: Marben.
- Dantas, S. I. R. (2013). Os conflitos interpessoais na educação infantil segundo Wallon.
- de Paulo Freire, P., & Melro, J. (s.d). *Caminhando para uma cidadania multicultural (s/p)*. Porto: Instituto Paulo Freire-Portugal &.
- Dias, C. L., Jacon, V. A. B., & Vanni, V. N. (2019). Violência na escola: há possibilidade de contribuir e solucioná-la?. *Dialogia*, (33), 160-177.
- Freire, J. B. (1991). Educação de corpo inteiro: *teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.
- Fonseca, B. G., Silva, J. B., de Aquino, M. E. A., Dutton, A. P., & dos Santos, J. A. C. (2019). EVASÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NO PROEJA DO IFMT-CAMPUS PONTES E LACERDA.
- Ferreira, C. A. L. (2015). Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Revista Mosaico*, 8(2), 173-182.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (2004). Organização e gestão da escola. *Teoria e prática*, 5.
- Mattar, F. N. (1994). Pesquisa mercadológica. *São Paulo: Atlas*, 1.

- Paes, P. C. D. (2011). Adolescência, sociedade e reprodução da violência. *Formação continuada de socioeducadores*, 39.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Grupo Editorial Summus.
- Piccolo, V. L. N. (1995). Educação física escolar: ser... ou não ter?. *Campinas: Unicamp*.
- Santos, J. M.; & Rodrigues, P. J. M. (2013). O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. *Práxis Educativa*, 8(1), 273-294. Recuperado: 12/01/2016. Disponível: <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4383879>
- Salles, L. M. F., & de Paula, J. M. A. (2008). Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, (30).
- Santos, J. V. T. D. (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27, 105-122.
- Shigunov, V.; Vanildo, Rodrigues Pereira. (1993). *Pedagogia da Educação Física*. São Paulo: Editora Ibrasa.
- Silva Filho, R. B., & de Lima Araújo, R. M. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por escrito*, 8(1), 35-48.
- Souza, M. R. D. (2008). Violência nas escolas: causas e consequências. *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação, Ano, 2*.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicología pedagógica: un curso breve* (pp. 113-26). Aique.
- Vista-RR, B. (2016). ZILDONEI DE VASCONCELOS FREITAS.
- Wallon, H. (1995). Henri. A evolução psicológica da criança. *Tradução Cristina Carvalho. Lisboa: Edições, 70, 224*.
- Wallon, H., & Carvalho, C. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Gessica Teixeira dos Santos

Resumo: O Ler e escrever são atos indissociáveis. O objetivo deste artigo é conhecer o nível de desenvolvimento e das habilidades de leitura no âmbito escolar. Buscando neste foco as possíveis causas das deficiências de leitura, pois se sabe só mesmo quem tem o hábito da leitura é capaz de escrever sem muita dificuldade. A leitura eficiente de livros, revistas, jornais permite-nos refletir sobre as ideias e formular nossa própria opinião e sem opinião formada é impossível escrever qualquer texto. Foi a partir desse princípio que se procurou situar a leitura no contexto escolar, concepções e finalidades, produção e compreensão, resultando e comprovando que escrever é algo que se constrói passo a passo a cada palavra enunciada de forma consciente, sem isso, o texto não passará de um amontoado de ideias sem anexo. É óbvio que não se pode atribuir somente ao professor a responsabilidade pelo fracasso dos processos de leitura dos alunos. Procurando uma forma de ajuste perfeito entre teoria e prática. Em uma sociedade letrada os alunos se relacionam com a linguagem escrita, percebendo sua utilização, características e modalidades, muito antes de seu ingresso na escola. Aprender a ler significa aprender a ler o mundo, dar significado/significado a ele. Diante deste contexto, o trabalho proposto, objetiva elencar as principais concepções que norteiam o processo de leitura dos alunos.

Palavras chave: Desenvolvimento; Escrita; Ensino Médio; Leitura.

Abstract: *Reading and writing are inseparable acts. The objective of this article is to know the level of development and reading and writing skills in the school environment. Looking for in this focus the possible causes of the deficiencies of reading and writing, because it is known only who has the habit of reading is able to write without much difficulty. Efficient*

reading of books, magazines, newspapers allows us to reflect on ideas and formulate our own opinion and without formed opinion it is impossible to write any text. It was from this principle that we tried to situate reading in the school context, conceptions and purposes, production and understanding, resulting and proving that writing is something that is constructed step by step to each word consciously stated, without this, the text does not will pass from a heap of ideas without an attachment. It is obvious that one can not attribute to the teacher alone the responsibility for the failure of the students' reading processes. Looking for a perfect fit between theory and practice. In a literate society, children relate to written language, perceiving their use, characteristics and modalities long before they enter school. Learning to read means learning to read the world, to give meaning / meaning to it. In this context, the proposed work aims to list the main conceptions that guide the process of reading and writing.

Keywords: *Development; Reading; High school; Writing.*

INTRODUÇÃO

A leitura é uma fonte de conhecimentos que servem de grande estímulo e motivação para que o aluno goste da escola e de estudar. Além da satisfação pessoal ela, contribui para a construção de modelos relacionados às formas de escrita, e tem como finalidade a formação de leitores competentes, com função de escritores. O espaço de construção da leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo, a partir dos seus conhecimentos, assim,

O desenvolvimento não precede o ensino, mas desabrocha numa contínua interação contribuindo ao ensino, visto que as funções psicológicas nas quais se baseia a língua escrita ainda estão começando a surgir no momento da escolarização (VYGOTSKY apud SOUZA; SILVA, 1994, p. 44).

Em uma sociedade letrada os alunos se relacionam com a linguagem escrita, percebendo

sua utilização, características e modalidades, muito antes de seu ingresso na escola. Aprender a ler significa aprender a ler o mundo, dar significado/significado a ele. Diante deste contexto, o presente trabalho tem como objetivo elencar as principais concepções que norteiam o processo de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA; SILVA, 1994. p.45).

A justificativa vem através do desafio de alfabetizar na idade certa, mostrando o quanto é importante os alunos saírem do ensino fundamental sabendo ler e ler com prazer e de forma compreensiva. Já na problematização se volta na dificuldade de compreenderem o que estão lendo, pois, os mesmos têm muitas dificuldades em ler, e com esse projeto o professor poderá estimular o gosto pela leitura de forma agradável e atrativa através de vários gêneros textuais.

O objetivo de levar os alunos a despertarem o prazer na hora da leitura, fazendo com que eles possam descobrir a magia que se tem em uma boa leitura e isso só será possível se os mesmos tomarem gosto pelo o que estão fazendo. Nos conteúdos pode-se trabalhar com caça palavras, leituras diversificadas, compreensão do texto, literatura e leituras complementares, algo que possa vir a despertar a curiosidade dos alunos durante a leitura. O leitor só se forma através de uma prática constante de leitura organizada em torno da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente. A partir da ideia de que a leitura é uma prática social, concebe-se o leitor não como um mero decodificador, mas como alguém que assume um papel atuante na busca de significações. Dessa forma, para atingir os objetivos desse trabalho buscamos embasamento em autores como: Brasil (1996); Cagliari (1993); Ferreiro (1987); Freire (1982); Guedes (1981); Leffa (1996); Piaget (2007); Silva (1999); Solé (1988); Vygotsky (1994), dentre outros.

Desse modo todo professor que lida com centenas de alunos em sua unidade de ensino, ajudam o leitor compreender melhor o fenômeno da linguagem em enunciados resultantes de diferentes práticas discursas. Por tudo isso, a leitura é de grande proveito a todos os que têm sua atenção voltada para a linguagem, com o intuito de, sempre, poder compreendê-la, explicá-la e, enfim, utilizá-la com maior eficiência (LEFFA, 1996. P. 21).

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Atualmente, percebe-se que as escolas ainda estão presas aos métodos tradicionais onde o aluno é um mero objeto a ser moldado, no entanto, a literatura atual tem dado exemplos variados de forma como as crianças podem aprender. O construtivismo, teoria defendida por Piaget, onde o eixo principal do processo é mostrar a construção e o desenvolvimento por parte do discente, passando e educando a ser visto como um sujeito que constrói seu conhecimento, tornando-se capaz de agir sobre o mundo, transformando-o e, conseqüentemente, exercendo de forma plena sua cidadania. Segundo Ferreiro (2010) “hoje a perspectiva construtivista considera a interação de todos eles, numa visão política integral para explicar a aprendizagem”.

Desta forma, o professor para se tornar construtivista precisa desenvolver a habilidade, respeitando o nível de desenvolvimento do educando, seus interesses e aptidões, acompanhar o seu raciocínio sem cortá-lo ou imitá-lo com perguntas ou direções que impõem outra direção ao pensamento, desviando-o do caminho que deseja ou a que pode chegar. Piaget (2012) diz que o ideal da educação não é ensinar o máximo, maximizar os resultados, mas é acima de tudo aprender a aprender, aprender a se desenvolver, e aprender a continuar a se desenvolver, mesmo após deixar a escola.

Observe esse processo, Leffa (1996), “Quando o leitor diz “li mais não entendi” ele fica apenas no primeiro elemento da realidade; olha, mas não viu. Houve tentativa de leitura, mas não houve leitura.” A leitura, portanto, colocada na base da educação paradoxalmente como componente democratizante, confundiu-se com alfabetização, pois ler veio significar igualmente introdução no universo de sinais conhecidos como alfabeto.

A escrita é um meio de comunicação criado e desenvolvido nas sociedades humanas, significa uma ferramenta de adaptação ao ambiente. Notadamente, fica evidenciada que sobreviver dentro do contexto atual significa acima de qualquer coisa se comunicar, logo, a escrita é uma das de comunicação extremamente importante. Segundo Ferreiro (2010), a importância da escrita é devido ao papel que ela desempenha nas relações construídas no cotidiano.

Piaget (2007, p. 35) considera evidente que o educador continua indispensável a título de animador, para criar situações e armar dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis a criança, e para organizar em seguida contra exemplos que leva reflexão e abrigo ao controle das soluções demasiado apressadas, o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. Apesar do método sugerido pelo educador ser direcionado para a educação popular (informal), há professores, preocupados em desenvolverem um trabalho docente mais consequente aplicando-o na educação formal, com resultados promissores em termos de conscientização e apreensão da realidade.

Como se trata de uma prática social, complexa, se a escola pretende transformar a leitura em um objeto de aprendizagem, deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com as diversidades que caracterizam a leitura. A leitura deve acontecer continuamente com as diferentes formas e objetivos no contexto do cotidiano, e para que tenha sentido para o educando, tenta-se descrevê-la de forma sucinta. Para aprender a ler, é preciso interagir com uma variedade de textos escritos e participar de fato dos atos da leitura. É importante que a criança receba incentivo e ajuda de leitores experientes para ampliar os seus objetivos e interesses. É nesse sentido que Cagliari (2003, p. 312) nos fala:

Ler é decifrar e buscar informações. Já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é em decorrência desse conhecimento e não o inverso. Na prática escolar, parte-se sempre do pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo “leitura” adquire outro sentido. Trata-se, então, da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização, a leitura como decifração é o objeto maior a ser atingido.

Para os alunos obterem uma boa leitura, é necessário que eles desenvolvam a vontade e o desejo de estudar buscando aperfeiçoar a leitura, já que esta contribui para o

desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos educandos. Contudo, o progresso na aprendizagem da leitura deverá ocorrer com a mediação do professor. Cagliari (1982, p. 312) ressalta que:

Quando lê, uma pessoa precisa, em primeiro lugar, arranjar as ideias na mente para montar a estrutura linguística do que vai dizer em voz alta ou simplesmente passar para sua reflexão pessoal ou pensamento. Em ambos os casos, a passagem pela estrutura linguística é essencial. Sem isso, não existe linguagem e, portanto, não pode existir fala nem leitura de nenhum tipo.

Em sala de aula alguns alunos têm dificuldades na leitura porque eles não conseguiram decifrar as letras, não organizam as ideias para pronunciar as palavras, pois não basta a simples articulação de sons da fala para que uma pessoa entenda o que está sendo dito. A interação não é suficiente para que a criança compreenda o sistema da língua escrita. Para se obter o entendimento para uma boa leitura, é necessário que cada pessoa se coloque diante dos acontecimentos apresentados ao momento propício, pois toda pessoa, além de falante, é também ouvinte – ouvinte não só das outras pessoas, mais também de si próprio. Na concepção de Ferreiro (1995, p. 42): “A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e “cuja aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas”. A escrita não é um produto escolar, mais sim, um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e sendo um objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções culturais. Ou seja, a produção da escrita começa antes da escolarização.

As crianças se relacionam com a linguagem escrita, percebendo sua utilização, características e modalidades, muito antes de seu ingresso na escola. O próprio nome da criança, que é o primeiro texto com real significado, o nome de seus familiares, livros de histórias infantis que costuma ouvir em casa, enfim, existe um mundo de textos ao redor da criança que permite que ela interaja com a escrita em diferentes contextos de uso. A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de

considerá-la. As consequências pedagógicas mudam drasticamente e a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem, ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO, 1995, p.10)

Entende-se que a escrita pode ser representada pela linguagem, como também pelo código de transcrição gráfica das unidades sonoras, pois como bem enfatiza Ferreiro (id): “A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles que serão retidos na representação”. Quanto mais domínio de mundo o indivíduo tiver, maior capacidade terá de compreender a realidade, sendo, portanto, capaz de ver o mundo de forma ampla e transformadora.

Solé (1999, p. 51), preconiza que:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição.

Quando as crianças não sabem ler, a sala de aula deve ser um espaço que ofereça recursos de leitura, para que a criança tenha a oportunidade de ler sem que alguém fique perguntando o que estão entendendo. É preciso compreender que o processo de leitura depende de várias condições: a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura e o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto. É importante saber que quanto mais o professor entender o processo de construção do conhecimento da leitura, mais eficiente será seu desempenho e do aluno. Afinal, ensinar de fato é aprender.

O desenvolvimento das ciências da linguagem nos últimos anos ampliar o âmbito de

atuação da leitura, já que passou a incorporar as contribuições da psicolinguística, sociolinguística e análise do discurso, entre as áreas de mais recente expansão. Uma leitura bem feita é aquela capaz de apreender de um texto ou de um livro a informação essencial. A leitura é um processo por meio do qual compreendemos a linguagem escrita. Para essa compreensão, é importante tanto o texto (sua forma e conteúdo) como o leitor, suas expectativas, seus conhecimentos sobre o assunto e a finalidade com que faz a leitura.

A importância dos conhecimentos que os leitores já têm quando leem e nos diferentes objetivos que os levam a ler: resolver um problema prático informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto. As estratégias usadas para ler se diferenciam, de acordo com o texto a ser lido. Não é a mesma coisa que ler um romance, um verbete de dicionário ou uma história em quadrinhos. Precisa verificar se a leitura consiste em aprender a ler, ou seja, a aprendizagem de leitura é um aprendizado para a compreensão e a interpretação de textos ou ler para aprender que a aprendizagem de leitura que consiste na decodificação de sinais gráficos.

É necessário que se compreenda que leitura são práticas complementares, fortemente relacionadas que se modificam mutuamente no processo de letramento a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita (BRASIL, 1996, p. 52).

Podemos conceituar a escrita como uma forma legítima de autoria do discurso que, além de registrar a fala, apresenta ideias, conceitos e concepções de mundo e de vida que traduzem as representações que os sujeitos fazem seu cotidiano. Embora a leitura e a escrita sejam processos diferenciados, estão interligados e ocorrem simultaneamente. Portanto a diversidade de concepções para explicar o processo de leitura são temas frequentes no congresso e cursos voltados para a leitura. Sem a intenção de enumerar as concepções propostas, direciono esse trabalho que abrange aspectos relevantes para

definir a leitura como uma interação entre leitor-texto-autor, isto é, que o autor tem uma intencionalidade que se materializa em uma estrutura textual e que o leitor contribui na construção do significado, imprimindo ao texto sua leitura que envolve a sua história de leitor e suas experiências. Nesta visão, a leitura é um processo interativo no qual atuam o conhecimento prévio e as informações do texto.

Portanto o objetivo da leitura é subsidiar o leitor as principais questões da oralidade e da escrita, oferecendo-lhe o conhecimento atual sobre o assunto e sua aplicabilidade em sala de aula, constitui auxílios preciosos para todos os que se interessam pelo campo da linguagem verbal, em todas as áreas da comunicação, despertando a valorização para análise, discussão e descoberta, o texto construído pelo próprio aluno fazendo dele um participante da atividade educacional. Quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala.

Saber ler e escrever é uma das aptidões mais sugeridas do ser humano na sociedade. Desde criança por incentivo de nossos pais, aprendemos que ler e escrever são atividades não apenas importantes, como necessárias. Essa concepção acaba sendo reforçada pela sociedade como um todo durante toda a nossa existência. A quantidade de informação veiculada na sociedade, além da diversidade com que são apresentadas ao público, exige indivíduo com a capacidade que vá além de simplesmente captar, codificar e decodificar informações.

Desse modo, percebemos que não são todas as pessoas capazes de realizar o ato de ler e escrever. Desde os primeiros vestígios de escrita nas antigas civilizações, podemos constatar que o domínio da leitura da escrita não era privilégio de todos. Tomando como exemplo as civilizações gregas e romanas, verificamos que na cultura desses povos o domínio dessas habilidades era geralmente ligado ao poder, pois já pregava que elas proporcionavam educação, formação intelectual além do desenvolvimento psíquico e espiritual do indivíduo e, por isto, diferenciavam as pessoas e determinavam as classes sociais. Sobre esta questão, Martins (1994, p. 22) coloca que:

Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma

educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas: possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à dos senhores, dos homens livres.

Mas afinal de contas o que é leitura? Em sua opinião de Ferreira (2002), ler em definições gerais é decifrar e interpretar o sentido de algo e a leitura nada mais são do que a arte ou o hábito de ler. Embora a definição pareça simples, as concepções e o processo de aquisição da leitura vão mais além, até mesmo porque quando falamos em interpretar o sentido de algo, damos margem à interpretação de qualquer coisa, um texto escrito, uma imagem, um símbolo, etc. O que na verdade amplia a visão arraigada de sempre relacionar leitura e texto escrito.

Como explica Martins (1994, p. 22): “Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, a sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural.” De fato ao lermos, entramos em contato com a informação. É um processo que inicia a fantasia a qual leva o leitor a imaginar as informações ali descritas, desencadeando todo um processo psico-sensorial que viabilizará a experiência do leitor com aquilo que ele está lendo, seja um clássico da literatura mundial ou uma fotonovela da banca de jornal. Encontramos posicionamento semelhante em Leffa (1996, p. 14):

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Nessa perspectiva é que compreendemos as dificuldades das classes populares em assimilarem a ideologia subjacente aos textos apresentados para leitura. Toda

aprendizagem deve ensinar a transformação de experiências vividas, assegurando ao aprendiz maiores oportunidades de desempenho social, tornando-o cada vez mais flexível às necessidades de mudanças e de novas aprendizagens. Entretanto, o estudante só perceberá o significado de uma aprendizagem na medida em que for capaz de relacioná-la à realidade, incorporando-a como experiência positiva, realçando o desenvolvimento das potencialidades e impulsionando-o para uma ação criativa com criticidade.

Desenho e metodologia da investigação

O Projeto Literário Multidisciplinar “Um mergulho no universo literário: deleite e conhecimento” teve como principal motivação a constatação de que o corpo discente da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição não tem o hábito da leitura e nem a consciência da importância dessa prática para o seu desenvolvimento intelectual.

Sabemos que essa problemática é uma realidade que atinge não apenas os nossos estudantes, mas toda a população brasileira. Algumas pesquisas realizadas nesse âmbito corroboram essa ideia quando publicam resultados preocupantes sobre a redução de leitores em nosso país. Como exemplo, podemos citar a quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que revela a queda no índice de leitores de 56% para 52% entre os anos de 2015 e 2019. A pesquisa também identificou que a maior parte das pessoas não termina de ler os livros que começa, ou seja, em média, de 5 livros que cada brasileiro lê por ano, apenas a metade é finalizada.

Vários fatores contribuem para o agravamento dessa situação, como a falta de entendimento do que se lê, a dificuldade de concentração e a visão da leitura como uma atividade não prazerosa. Os reflexos desse problema são alunos que apresentam uma grande dificuldade em interpretar textos, um vocabulário limitado, muitos erros ortográficos e uma verdadeira aversão a atividades de produção textual.

Diante de tudo isso, criar um projeto de leitura é uma excelente maneira de engajar os alunos e estimulá-los a ter um maior contato com os livros, promovendo atividades lúdicas que possibilitem a realização de leituras de forma mais prazerosa. Dessa forma, objetiva-se

o desenvolvimento do pensamento crítico, científico e argumentativo, da comunicação e da argumentação que são as três competências em destaque, no que se refere à leitura, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Projeto Literário Multidisciplinar tem por finalidade estimular a leitura, a escrita, a interpretação e o desenvolvimento artístico dos alunos no Ensino Médio, apresentando propostas para a realização dessas atividades de forma mais prazerosa, de maneira a incentivá-los e motivá-los na execução dessas ações. O título “Um mergulho no universo literário: deleite e conhecimento” originou-se justamente dessa ideia, da principal finalidade do evento, que é a realização da prática de leitura e produção textual, como momentos de partilha intelectual, construção de conhecimento e associação dessas práticas a algo prazeroso. Como principais atividades, os alunos desenvolverão: leitura das obras e compartilharão os trechos que mais lhes chamaram a atenção em rodas de leitura/conversa em sala de aula e outros ambientes da escola; pesquisarão a vida e obra dos autores e como suas trajetórias podem ter influenciado suas obras; preencherão os roteiros de leitura; organizarão uma apresentação teatral e/ou musical para a apresentar a comunidade escolar. Em geral, pode-se destacar os seguintes objetivos: Despertar o gosto pela leitura, estimulando o potencial cognitivo e criativo do aluno e Inferir no aluno, a importância da leitura para desbravar novos conhecimentos e melhoria na qualidade de vida, ampliando horizontes e diversificar conhecimentos;

Para atingir as metas, a metodologia empregada, em linhas gerais, pode ser indicada da seguinte maneira: Os professores responsáveis por cada turma irão apresentar os autores e suas respectivas obras, esclarecendo as etapas, datas, pontuação do projeto e os objetivos, respondendo as dúvidas e projetando imagens ou vídeos de edições anteriores. Após a apresentação, pode-se trabalhar algum curta (se houver), documentário ou resumo da obra. Sob a orientação dos professores, os alunos tomaram conhecimento da vida e obra do autor selecionado, através de leituras, pesquisas e apresentação/diálogo das informações colhidas. Leituras compartilhadas de trechos das obras (aproveitar para fazer contextualização histórica, geográfica, linguística e cultural), como base para a roteirização (escolha das cenas mais relevantes). Produção do cenário: respeitando o interesse e as

habilidades de cada aluno, essa tarefa pode ser dividida em: direção, cenário, elenco, figurino, maquiagem, trilha sonora, efeitos especiais, patrocínio, apoio. Apresentação das peças teatrais e exposição dos cartazes (dois alunos, antes da apresentação teatral devem apresentar um breve resumo da obra e do autor, máximo de 10 linhas)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, Tercília Mauricio da Rocha, número 842, centro, na cidade de Craíbas Alagoas, por dois meses, com alunos do 1º ano do ensino médio, foi acompanhado o desenvolvimento intelectual dos estudantes desde o início até o presente momento. Analisou-se um crescimento significativo dos alunos que usam e levam livros para casa. No primeiro dia elas eram caladas e não muito participativas, mas no decorrer da semana, devido há várias visitas a biblioteca para escolher livros, eles foram melhorando a interação social, que auxiliou também nos aspectos de raciocínio lógico, relações espaciais e temporais.

Os alunos obtiveram excelentes resultados nas habilidades de leitura, interpretação e compreensão de textos. Há outro fator muito importante que motivou os alunos a serem mais disciplinados, quanto a responsabilidade de ler e devolver o livro na data correta. Para aguçar ainda mais a vontade de ler.

Com essa preocupação esses professores demonstraram terem muito empenho e levarem muito o sério a qualificação profissional, colocando como ponto primordial que o educador deve estar sempre se atualizando, buscando novas alternativas para trabalhar com os diferentes tipos de alunos que a sociedade apresenta.

Foi também trabalhado sobre o cuidado que temos que ter com os livros, pois alguns já não são mais editados e se forem estragados, outros não poderão ter o privilégio de conhecê-los. Sendo assim podemos concluir que educar com livros as tornará mais sensíveis diante do mundo, melhorará suas habilidades em todos os âmbitos cognitivos e tornará sua fala e escrita mais culta.

CONCLUSÃO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, diz Freire (1996). Diante dessa afirmação que Paulo Freire faz, podemos perceber a amplitude da aprendizagem, somos seres que criam, recriam todos os dias, aprendendo e ensinando sempre. Portanto, é positivo dizer que o aluno que lê, tem um gosto mais apurado para as obras de arte, músicas, livros, se tornam pessoas sensíveis, virtuosas que podem fazer a diferença para a construção de um mundo melhor. A leitura deve ser estimulada na vida das crianças desde cedo, mostrando a elas que livros e imagens coloridas, despertando assim, um mundo de fantasia e imaginação. Se a prática da leitura for iniciada quando as crianças ainda forem pequenas, provavelmente se desenvolverão melhor socialmente, cognitivamente e afetivamente.

O ato da leitura proporciona ao leitor, um momento de lazer, onde ele compreende melhor o mundo e amplia seus conhecimentos. A investigação dessa pesquisa teve a finalidade de contribuir sobre a importância da leitura na escola, oferecer aos docentes da área da educação métodos e técnicas de inserir a leitura para seus alunos. Existe uma enorme necessidade de estudar o tema com mais profundidade, para que seja eficaz a prática dos professores perante aos alunos, onde eles compreendam melhor o mundo em que vivemos a sociedade e o homem, buscando obter uma boa qualidade na educação e formando alunos leitores críticos.

Dessa forma, compreendi que a atividade de leitura se realiza em uma relação mútua de interação entre o texto e os sujeitos envolvidos de modo ativo e responsivo, portanto necessita de encaminhamentos adequados e coerentes desde a inserção do aluno em sua vida escolar. Assim estaremos possibilitando-o o aprendizado de estratégias de leitura por meio de um trabalho contextualizado, envolvendo práticas sociais de leitura.

Foi uma experiência válida para a vida profissional e pessoal, tendo em vista as exposições teóricas e práticas, visto que a educação requer não mais a expansão qualitativa de atividades, mas um aprofundamento do trabalho, a fim de proporcionar ao educando um

nível maior de qualidade, de seriedade e de comprometimento em suas ações vivenciadas com a escola e com todo o corpo discente, bem como uma grande responsabilidade frente à realidade educacional brasileira. Esta intervenção caracteriza a diferença entre ensinar e ensinar em transferência, pois os sintomas requerem um trabalho de intervenção pedagógica, uma vez que o déficit instrumental que compromete aprendizagem pode ser um obstáculo na constituição subjetiva do ser humano em questão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de educação básica, **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução**. Brasília: MEC/SEF.1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização**. In: **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Roxane Rojo (orgs). Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 1998.
- CAGLIARI, L.C.O. **Ensino e aprendizagem: Os métodos**. IN: **Alfabetizando se, o Bá – Bé – Bi – Bó – Bú**. São Paulo: Scipione, 1998.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez. 2010.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção: Primeiros Passos: 1974).
- PIAGET, J.**La representación del mundo en el niño**. Madrid: Morata,2007.
- PIAGET, J. **Seis estudos da psicologia** (25ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária,2012.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

MATERIALES CONCRETOS: UN CAMINO ATRACTIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS SÓLIDOS DE PLATÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA)

João Lúcio Campos da Silva¹²

RESUMEN

Este artículo trata parte de una investigación sobre el uso de materiales concretos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sólidos de Platón para estudiantes de la EJA, con el objetivo de analizar los principales aportes del uso de materiales concretos como recurso metodológico para la enseñanza-aprendizaje de los sólidos platónicos. geometría Para la realización de este trabajo, se adoptó una investigación cualitativa, con método fenomenológico. El profesor debe dar a sus alumnos la autonomía necesaria para no comprometer el proceso de enseñanza y fortalecer la relación con las clases teóricas y la información del libro de texto, por otro lado, procurar que el trabajo de los alumnos sea fluido y significativo. desde el punto de vista de la calidad de los conocimientos adquiridos en las clases con materiales concretos, haciendo las clases mucho más atractivas. Se concluye que es fundamental reflexionar sobre lo que se enseñará a los estudiantes de la disciplina en el nivel elemental, es decir, comprender y considerar importante las características de cada estudiante y los conocimientos matemáticos que posee, teniendo en cuenta que el tiempo alejado de los alumnos de las clases de Matemáticas.

Palabras clave: Currículo de Educación de Jóvenes y Adultos, Materiales concretos, Sólidos platónicos.

RESUMO

¹² Graduado em Licenciatura Plena em Matemática (2010). Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (2014). Professor de Matemática na rede estadual do Estado do Amazonas, no município Manaus. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA, Paraguai- (PY). E-mail: João_lucio@hotmail.com

Este artigo trata de parte de uma pesquisa sobre a utilização de materiais concretos no processo de ensino-aprendizagem dos sólidos de Platão para alunos da EJA, visando analisar as principais contribuições da utilização de materiais concretos como recurso metodológico para o ensino-aprendizagem de Geometria Platônica. Para realização deste trabalho adotou-se a pesquisa qualitativa, com método fenomenológico. O professor deve dar aos seus estudantes, a autonomia que é necessária para não comprometer o processo de ensino e fortalecer a relação com as aulas teóricas e as informações do livro didático, por outro lado, garantir que o trabalho dos alunos vá fluindo e seja significativo do ponto de vista da qualidade do conhecimento adquirido nas aulas com materiais concretos, tornando as aulas bem mais atrativas. Conclui-se que é fundamental refletir sobre o que será ensinado aos discentes da disciplina no nível elementar, isto é, entender e considerar importante as características de cada aluno e os saberes matemáticos que possuem, levando em consideração que o tempo de afastamento dos alunos das aulas de Matemática.

Palavras-chave: Currículo na Educação de Jovens e Adultos, Materiais concretos, sólidos Platônicos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem objetivo geral analisar as contribuições da utilização de materiais concretos no processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos- EJA. A linha de pesquisa foi estruturada e embasada na seguinte problemática: Quais as contribuições que a utilização de materiais concretos traz para o processo de ensino aprendizagem dos sólidos de Platão destinada aos alunos da EJA? Diante de tal conjectura, esta pesquisa se justifica em virtude de propor uma análise sobre as práticas de ensino dos professores da EJA, e ainda visa propor a experiência com material concreto como uma metodologia atrativa de ensino para aulas de geometria nesta modalidade.

Um dos grandes desafios para os professores da EJA atualmente é buscar uma metodologia de ensino que seja atraente e dinâmica e que faça sentido para esse público, uma vez que

houve uma ruptura no processo de escolarização desses indivíduos, a maioria permaneceram por anos longe da escola, e sendo a educação um processo dinâmico que se configura de acordo com os avanços do mundo atual, torna-se indispensável repensar a escola e as formas de ensinar e aprender nas diferentes áreas de conhecimento.

Considerando o ensino de Geometria e dos Sólidos de Platão é uma temática que mais exerce muita influência para os alunos da EJA fase II. É preciso buscar alternativas cabíveis para fortalecer e melhorar o processo de ensino-aprendizagem na instituição escolar, segundo Brasil (2017, p. 534) é necessário que os alunos possam “resolver e elaborar problemas cujos modelos são Geometria, em contextos diversos”.

Assim sendo, uma das finalidades do uso de materiais concreto, se dispõe como um caminho metodológico que visa suprir e minimizar as dificuldades de aprendizagem em relação ao ensino dos Sólidos de Platão. Afinal, o currículo da EJA da rede estadual do Amazonas prescreve que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer na perspectiva de ampliar o nível de experiências, a compreensão teórica e prática de um ou mais assuntos, compreendendo que não há um único caminho ou possibilidade, mas uma lógica onde nenhum conhecimento é uma verdade absoluta, mas uma possibilidade de múltiplas compreensões do mundo ou de um ou mais objetos.

Nesta perspectiva a Brasil (2017, p. 57) assevera que:

A realidade deve ser percebida por diversos ângulos e as contradições devem servir como ponte para a aprendizagem. As áreas de conhecimento devem trabalhar a partir de planejamento coletivo, atividades integradoras numa perspectiva teórico-prática no processo de desenvolvimento integral dos jovens e adultos.

Nesse sentido, a utilização de materiais concretos durante as aulas sobre sólidos de Platão

Diante disso, destaca-se a metodologia utilizada no presente trabalho: qualitativa e paradigma fenomenológico, tendo como fontes a pesquisa em artigos acadêmicos, teses doutorais, dissertações de mestrado, livros e aplicação de entrevista para os alunos e professor da disciplina; angariando, interpretando questões que permeia todo processo de utilização de materiais concretos como subsídio para o ensino dos Sólidos de Platão.

O CURRÍCULO DA EJA NO AMAZONAS E OS SÓLIDOS DE PLATÃO

O Currículo está direcionado para a consolidação de uma estrutura sólida composta por componentes curriculares que são responsáveis por definir os conceitos que são estudados. É fundamentado através da atribuição de significados às experiências ocorridas diariamente e responsável pelo andamento positivo no que se refere as orientações das práticas pedagógicas destinadas principalmente aos professores.

Assim sendo, ele deve expressar autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum de todos os envolvidos no processo de ensino voltado ao público da EJA. Assume ainda três fatores relevantes, o primeiro: currículo formal, formado por planos e propostas pedagógicas; o segundo: currículo em ação, representada por todos os envolvidos na condução da escola e, por fim: o currículo oculto, quem tem foco nas características individuais e comportamentais de professores e alunos.

De acordo com Brasil (2014, p. 158):

Sendo os jovens e adultos que estudam na EJA, no geral trabalhadores, cabem as considerações anteriores sobre os estudantes do Ensino Médio noturno, uma vez que esta modalidade é, majoritária, oferecida nesse período. Assim, deve especificar uma organização curricular e metodológica que pode incluir ampliação da duração do curso, com redução da carga horária diária e anual, garantindo no mínimo total de 1.200 horas.

É primordial que as instituições escolares visem seguir uma linha metodológica contínua visando estimular os alunos a não apenas permanecer em sala de aula, mas que proporcione para cada um deles uma realização pessoal ao adquirir os conhecimentos matemáticos necessários para suas futuras realizações pessoais e profissionais. Seguindo este aspecto, o papel do currículo escolar é essencial, portanto, ele deve ser construído e planejado visando representar o coletivo, ou seja, toda a comunidade escolar, isso inclui os pais, professores, pedagogos, coordenadores pedagógicos e administrativos. Assim cada escola deve propor intensificar sua própria identidade, valorizando e impulsionando as particularidades de cada integrante da instituição.

Precisa-se no entanto, desenvolver habilidades e competências que busquem destacar a estrutura cognitiva dos alunos, utilizando diversos recursos pedagógicos que auxiliem no processo de uma aprendizagem realizada de maneira mais ativa, ou seja, onde os alunos façam parte do processo de construção do seu próprio saber, objetivando aprimorar experiências para que no futuro possam saber lidar com eficiente em situações complexas da vida da pessoa, portanto, sabe-se que é um processo de aprendizagem que deve ser aprimorado e impulsionado desde a idade escolar, passando pela adolescência e caminhando até a idade adulta.

De acordo com Lima (2015, p. 24) “Tais experiências podem envolver os tabus, que são os não - ditos, os não - falados de uma cultura, mas que também são transmitidos por ela e as crenças, que também são um tipo de saber que releva parte da existência da humanidade”. Apresenta-se como uma teoria que representa os interesses da sociedade sociais e que tem o intuito de construir referências baseadas nos saberes voltados para realidade. Desta forma, busca explicações para as mudanças necessárias e transformação de dados numa amplitude de saberes que são efetivamente produzidos pelas experiências do cotidiano. Neste sentido, Machado (2014, p. 14) propõem a seguinte definição:

A representação social é a construção de um saber ordinário (de senso comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através de valores, crenças, estereótipos etc, partilhada por um grupo social no que concerne a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo etc), dando lugar a uma visão comum das coisas.

Neste contexto, a ação da instituição escolar brasileira, está vinculada as transformações da sociedade, busca-se refletir sobre as concepções históricas e sociais de cada ser humano, buscando analisar e refletir sobre os conflitos existentes no âmbito educacional e, diante disso, utilizá-lo como instrumento que promove o desenvolvimento da aprendizagem de uma forma mais simples, dinâmica, atrativa e que promova uma aprendizagem com bases de fato significativas.

Assim, o currículo escolar direcionado a EJA deve destacar e apresentar coerências com o momento histórico da sociedade, visando estabelecer novos meios pedagógicos que apresentem paradoxais complementares fundamentos nos princípios e seus eixos

teóricos, é preciso determinar um ambiente social e democrático, proporcionando formas de participação coletiva no processo de transformação da realidade em sala de aula.

O USO DE MATERIAIS CONCRETOS NO ENSINO DOS SÓLIDOS DE PLATÃO

A aula de Geometria Platônica com a utilização de materiais concretos para a modalidade da EJA ocorre no período considerado até tardio, visto que, independentemente do tempo de afastamento dos alunos das aulas de Matemática, esse conteúdo deveria ter sido visto e essa ação de construção prática aplicada desde as séries iniciais da Educação Básica e apenas complementada no Ensino Fundamental II. Sendo assim, mesmo os estudantes não tendo a oportunidade desde a sua infância, se essa experiência acontecer em qualquer um dos níveis da educação já é uma vantajosa contribuição para o desenvolvimento de aprendizagem mais significativa nessa área específica.

As aulas práticas são ressaltadas como uma metodologia que torna o ensino sobre Sólidos Platônicos, um momento mais divertido, participativo, colaborativo e mais dinâmico, afinal propõe condições aos estudantes de adquirirem competências no campo da Geometria, principalmente em relação à possibilidade de poder visualizar e destacar todas as características fundamentais do referido conteúdo.

As atividades práticas são feitas de forma autônoma, levando em consideração a criatividade de cada aluno, apesar de ser uma ação que será realizada em equipe. Cabe ressaltar, que os Sólidos de Platão são destacados de acordo com seus elementos e quantidades de faces, neste sentido cada grupo apesar de fazer a confecção de apenas um sólido entre os cinco (tetraedro, cubo, octaedro, dodecaedro e icosaedro), no fim, terá que apresentar os resultados, descrever as fases de construção e realizar os conceitos relacionados a cada temática, assim haverá uma interação entre os conhecimentos já existentes e os adquiridos por meio da prática construtiva.

Segundo Santos (2015, p. 29):

Faz-se necessário pensar sobre os métodos e materiais concretos a serem utilizados, pois, no ensino e aprendizagem da matemática é a atividade mental a ser desenvolvida, ou seja,

em cada aplicação deve haver um planejamento coerente, visando instigar a percepção de conceitos abstratos. Os professores também devem estar atentos de que noções matemáticas são formuladas na cabeça do educando e não está no próprio material; o material favorece o aprendizado, desde que seja bem utilizado.

A metodologia aplicada nesse sentido colabora com o ensino da geometria, tendo em vista que é uma matéria pouco trabalhada pelos professores de Matemática, portanto, a construção dos sólidos geométricos junto aos alunos deva facilitar a análise e a identificação dos elementos que os constituem, ajudando ainda no entendimento da nomenclatura desses sólidos.

Cabe ressaltar que a imagem preconcebida da disciplina Matemática dentro da escola reflete na maioria das vezes, uma prática vinculada à execução de fórmulas que tem a exposição dos números como principal componente dessa área de conhecimento. Logo, é importante desmistificar essa visão reducionista idealizada a respeito deste componente curricular, que possui uma proposta curricular própria que deve valorizar sempre além da ação teórica, a prática, buscando dá sentido aos conceitos da Geometria Platônica.

A metodologia proposta pelo professor é apresentada como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhorias inovadoras que busquem desenvolver novos caminhos de orientação para aprendizagem dos alunos da EJA. Neste contexto, Brasil (2017, p. 37) destaca:

O uso de materiais concretos e a confecção prática dos sólidos vêm proporcionar ainda o entendimento da definição dos conceitos dos poliedros conhecidos como de Platão e mostrar de maneiras diferentes como a aprendizagem pode ser adquirida sequencialmente durante as fases de desenvolvimento das ações práticas. Os estudantes podem ainda, agregar mais conhecimentos e assimilar conceitos que estavam tendo dificuldade de compreender durante as aulas pré-constructivas, assim, Santos (2015, p. 5): destaca que:

Para tanto, precisamos trabalhar com experiências diárias, diálogos, debates, brincadeiras, e conseguir agregar a estas a autonomia, de modo simples, mas repetitivo, para que aprender se torne um hábito comum e familiar para todos, que possam se desenvolver juntos, observando no outro o que ainda não sabem, buscando o que tem a aprender,

sentindo a necessidade de se melhorar a cada dia, sem ser imposto, sendo simplesmente um desafio para suas capacidades individuais.

Agilizar e promover o processo de construções, conseqüentemente, leva os alunos da EJA a olharem o conteúdo sobre Sólidos de Platão de uma maneira mais prazerosa e divertida. Sendo assim, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem na visão dos alunos não funciona como uma ação que tem como objetivo ser enfadonha, apenas com aulas expositivas, mas sim, alegre, prazerosa e muito participativa.

Durante o processo de ensino dos sólidos de Platão os alunos têm a possibilidade de participar do desenvolvimento das aulas em vários momentos, é preciso permitir que os alunos tenham autonomia para utilizar os materiais, as dimensões de cores e formatos que queiram, sem exigir e nem os restringir. O professor, deve ainda, apresenta-se apenas como um colaborador, incentivando, auxiliando sempre que precisa. Desta forma as aulas ocorrerão sempre de forma participativa, criativa e divertida.

AS CONTRIBUIÇÕES DA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS CONCRETOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS SÓLIDOS PLATÔNICOS

A oportunidade do toque e a sensação de estar produzindo e construindo algo ligado antes só a conceitos teóricos é sem dúvida um momento inovador e único é uma das principais contribuições da utilização de materiais concretos durante as aulas sobre sólidos de Platão. Sendo assim, o uso de material concreto é uma maneira de apresentar aos discentes uma forma mais simples e palpável de aprender os conceitos platônicos mostrar como eles são fáceis de serem reconhecidos quando aplicados a realização de atividades práticas. Brasil (1998, p. 92) destaca que os alunos desenvolverão a “predisposição em cooperar com o colega ou grupo nas situações de aprendizagem”.

Assim, caso exista uma grande possibilidades de ter uma diversidade de materiais, é possível elaborar e conceituar vários assuntos, tendo sempre o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos da EJA, sabe-se que é cabível a utilização desses objetos e atividades construtivas para enriquecer cada vez mais as aulas de Matemática,

especialmente a Geometria Platônica, com isso, estimular o trabalho em equipe, a colaboração, cooperação e a criatividade dos alunos da EJA, por meio da aquisição de conhecimentos relacionados à atividade prática construtiva, sendo um auxílio no processo de ensino-aprendizagem, propondo ainda, diversos leques de interação social.

O uso de materiais concreto é um suporte que influencia diretamente na facilitação do processo de aprendizagem dos alunos da EJA, pois favorece o desenvolvimento dos conceitos estudados a partir da possibilidade de uma visualização real, fugindo dos padrões tradicionalistas que são constatados apenas pela visualização através do livro didático.

Brasil (1998, p. 19) ressalta a importância de que:

Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática.

A aula com o uso de materiais concretos deve ser aquela em que os alunos fazem uso de equipamentos e, com isso eles executam uma experiência que os levará a entender o processo do conteúdo no contexto geral. A partir disso, a turma poderá relacionar os aspectos teóricos vistos anteriormente a seus novos conhecimentos práticos, portanto, a aula prática é considerada uma metodologia de trabalho ativa.

O material concreto é uma forma de apresentar ao aluno uma maneira mais fácil e palpável de aprender Geometria e demonstrar como ela pode ser usada e vista no seu dia a dia. Sabe-se que articular as convergências do processo educacional com a realidade dos estudantes da EJA não é tarefa fácil, mesmo assim, é necessário que docente seja capacitado e estimulado para criar e reconhecer estratégias educacionais em função das situações particulares observadas por seus alunos jovens e adultos, buscando melhores caminhos para expor os conteúdos Platônicos. Para Santos (2015, p. 5):

Para tanto, precisamos trabalhar com experiências diárias, diálogos, debates, brincadeiras, e conseguir agregar a estas a autonomia, de modo simples, mas repetitivo, para que aprender se torne um hábito comum e familiar para todos, que possam se desenvolver juntos, observando no outro o que ainda não sabem, buscando o que tem a aprender,

sentindo a necessidade de se melhorar a cada dia, sem ser imposto, sendo simplesmente um desafio para suas capacidades individuais.

Entretanto, é fundamental entender que a aula prática vai muito além de simplesmente mostrar ou deixar que o aluno faça, nesse sentido o docente utiliza todas as estratégias e competências para propiciar o sucesso do processo de ensino aprendizagem dos alunos, acreditando na capacidade de sua classe e incentivando-os sempre a buscarem conhecimento por meios de diversos caminhos e formas.

No contexto educacional é preciso rever para quais as principais finalidades do uso de materiais concretos nas aulas práticas de Matemática, avaliando a importância educativa de cada um, pois nem sempre o material concreto mais adequado será visto pelo aluno como mais bonito, e usar materiais já prontos não traz tantas contribuições. É destacado pelo professor que a grande dificuldade dos alunos em relação à aprendizagem dos conceitos sobre sólidos de Platão está relacionada a dois aspectos: visualização e assimilação, somado a desmotivação e desinteresse dos mesmos nas aulas de Geometria.

Diante disso, para viabilizar o ensino e minimizar esses obstáculos em relação aos conceitos que envolvem as propriedades dos sólidos Platônicos, o conhecimento Matemático está sendo desenvolvido por meio de alternativas e metodologias práticas de ensino, partindo da exploração real dos sólidos de Platão e seguindo dimensões geométricas encontradas no dia a dia dos alunos.

O uso de materiais concreto estimula o processo de ensino-aprendizagem na medida em que torna esse processo mais dinâmico, atrativo, motivador, incentivando a busca por conhecimentos Matemáticos de uma forma menos abstrata. Dentro da escola, a ênfase dada ao trabalho em equipe na formação de grupos para construção dos sólidos, tem acima de tudo o sentido de desenvolver a cooperação.

Neste contexto, Brasil (2017, p. 263) ressalta que:

Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e

aprendendo com eles.

É preciso que os discentes participem ativamente do processo de construção, aprendendo com as fases de construção, interagindo com os outros, fortalecendo assim os laços sociais e Matemáticos. Muitas vezes, durante uma aula onde é solicitada a construção de um material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto Matemática, para que se possam ter metodologias boas e experiências de fato construtiva e educativa, é necessário, que o professor cada vez mais por alternativas de ensino, pois atualmente o papel do professor mudou, ele não pode ser apenas um simples mediador. O docente deve respeitar a autonomia de cada aluno, sua linguagem, sua cultura, enfim, é o respeito pela identidade e vivência de cada aluno da EJA, isso é muito importante e incentiva sua permanência escola, além disso, integrar-se socialmente e conviver com seus outros de modo a aprender com eles, e assim tirar proveito dessas situações para poder aplicar na sua vida cotidiana.

Ressalta-se que no desenvolvimento de aulas sobre sólidos de Platão com materiais concretos, o trabalho coletivo e a liderança, devem ser trabalhados de forma conjunta e instantaneamente, buscando mostrar para os alunos que valorizar e respeitar as ideias do outro é fundamental para um resultado positivo onde todos saiam devidamente inteirados das ações que foram realizadas, enfatizando que o espírito de coletividade tenha sido fundamental para essa conquista.

Assim, a utilização de materiais concretos possibilita ainda, que os alunos possam visualizar os sólidos e senti-los por meio do toque presencial, tornando as reflexões mais fáceis e ágeis diante dos conceitos relacionados aos poliedros de Platão, tendo em vista que as aulas tradicionais são pautadas apenas na visualização através do livro didático, no saber-fazer e nas resoluções de problemas e itens pré-estabelecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (1998). *Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: SEF, 114P.
- _____. (2014). *Base Nacional Comum Curricular educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (2017). *Base Nacional Comum Curricular educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação.
- Lima, G.L., Silva, M. J. F (2015). *Conhecimentos docentes para o ensino de geometria em curso de Licenciatura*. VIDYA, v.35, n.2, jul./dez. Santa Maria.
- Machado, N. J. (2014). *Matemática e realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino de Matemática*. São Paulo: Cortez.
- Santos, A.M.A dos. (2015). *A utilização de materiais concretos para o ensino da Geometria Plana e Espacial: um estudo de caso – Dissertação de Mestrado – PROFMAT – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro – Bahia*.

Invariantes culturales versus innovación pedagógica: El caso de una escuela municipal en Santo Estêvão - Bahia

José Oliveira da Conceição

RESUMEN

Este trabajo tuvo como carácter peculiar el análisis de los invariantes culturales que dificultan el desempeño del profesor como un constituyente del dispositivo educativo con respecto a su desempeño. Este proyecto de investigación nació a las luces de cuestiones educativas, en relación con la enseñanza de la práctica del sujeto docente y su mirada como un educador y/o profesional de educación: ¿Por qué la escuela "SIMME", ubicada en la ciudad de Santo Estêvão - Bahia - Brasil, se mantiene todavía encadenada al modelo de educación industrial? ¿Por qué piensan los profesores que la presencia física de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la docencia ya garantiza la innovación? ¿Por qué aún existen tantas fijaciones ancladas en paradigmas del pasado? Esta pesquisa reflejará como este sujeto enseñante ha estado actuando en tiempo presente y el analizando sus perspectivas de educación, y a partir de ahí tenemos la intención de discutir y entender cómo se produce la práctica pedagógica y si hay innovación. El enfoque de investigación que da cuenta de la consecución del objetivo propuesto es el método cualitativo, y más específicamente un estudio etnográfico. Por tanto, el objeto de estudio es el análisis detallado de una unidad en cuestión. Los sujetos de la investigación fueron los profesores, administración, empleados y estudiantes de la escuela "SIMME" en el municipio de Santo Estêvão, Bahia.

Palabras-clave: Prácticas pedagógicas, invariantes, innovación

RESUMO

Este trabalho apresenta a síntese de uma pesquisa sobre os invariantes culturais que obstam a inovação pedagógica no tocante à atuação docente em seu desempenho. Portanto, este trabalho é o resultado das muitas indagações sobre as práticas pedagógicas do sujeito educador e/ou profissional da educação, entre essas indagações, três merecem destaques: Por que a escola “SIMME” ainda se encontra aprisionada ao modelo de educação fabril? Por que muitos acreditam que a presença das TIC já garante a inovação pedagógica? Por que tantas fixações em paradigmas ancorados no passado? Refletiremos sobre a atuação docente bem como as suas perspectivas educacionais, por essa vertente, pretendemos discutir e compreender como a prática pedagógica acontece e se há inovação. A abordagem desta pesquisa, a fim de alcançar o objetivo proposto, foi através do método qualitativo, e, de forma mais específica, foi realizado um estudo etnográfico visto que seu objeto de estudo é a análise aprofundada de uma unidade em questão. Os sujeitos pesquisados foram os docentes, direção, funcionários e alunos da escola “SIMME” no município de Santo Estêvão, Bahia.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, invariantes, inovação

INTRODUÇÃO

Com intuito de compreender quais são os invariantes que impedem a inovação pedagógica, mergulhei nesse universo etnográfico da pesquisa para buscar possíveis respostas. Mas o que são invariantes culturais? Para Fino (2009) invariante cultural é aquilo consubstanciado numa representação comum de escola, profundamente enraizado dentro e fora dela, socialmente partilhado de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança.

E para discutir a necessidade urgente de implantação de um novo paradigma, houve um diálogo com Behrens (2006; 2011) sobre ‘paradigma emergente e a prática pedagógica’

bem como o ‘paradigma da complexidade’; Brandão (2000) sobre ‘a crise dos paradigmas e a educação’. Sabemos que este é um momento extremamente transitório, são muitas as incertezas, são muitos os desejos, o homem percebe a mudança, ainda que não tenha consciência de tudo isso ou como isso acontece. Percebendo-a, ele compreende essa necessidade.

Sobre a importância de mudar, Alencar, (1996, p. 73) assegura o quanto ela é indispensável, mas alerta também que isto não é um processo fácil, porque “promover as mudanças que se fazem necessárias para um melhor aproveitamento dos recursos inovadores não é uma tarefa simples. É um processo difícil e lento que exige um trabalho consciente para se libertar de bloqueios nas ações inovadoras”. Na verdade, corrobora que precisa haver uma mudança de paradigmas.

Dessa forma, acreditamos que o professor precisa romper com os velhos paradigmas. É relevante encontrar sentidos nas escolas para que os alunos não se sintam objetos nas mãos dos professores, como se estivessem vivendo em uma fábrica – consoante Sousa (2003) e Toffler (2001). Esta foi a realidade encontrada na escola “SIMME” (nome fictício): a símile de uma fábrica.

Após a análise dos dados, a imagem fabril foi sendo apresentada a cada processo de observação. A realização da análise, para melhor refletir sobre o pensamento da comunidade pesquisada, serviu para ratificar essa ideia. Também procurei “extravasar não só a sala de aula, como até a Escola” (Souza, 2003, p. 121).

Não se pode confundir a ideia em moda de tornar “relevante” com o que as crianças aprendem, portanto, o professor não deve somente ensiná-las a somar, mas também que finjam estar a fazer compras em um supermercado (Papert, 2008). Muitas foram as implicações que contribuíram para que esta escolha temática ganhasse vida, dentre elas, encontrei-me ofuscado na minha área de atuação profissional diante dos velhos paradigmas educacionais, então me questioneei sobre a existência das barreiras àqueles que desejam uma educação inovadora e parti para o campo de pesquisa com a finalidade outrora citada. São muitas as dificuldades encontradas quando se tenta romper com o tradicional. Perceber de forma minuciosa os invariantes culturais que obstam o desejo inovador foi a razão (o

problema) desta investigação.

POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO

O homem, há tempos, está ganhando consciência das transformações. O Brasil saiu de colônia a Império, e deste a República em um piscar de olhos. A coletividade, direta ou indiretamente, trabalha pela mudança. As TIC trouxeram outro modo de se ver e agir (n) o mundo moderno. Mas ainda existem ressentimentos por parte dos que vivem o saudosismo romântico em pleno século XXI. Mesmo que se queiram reviver o Socialismo, o sistema que hoje impera é o Capitalismo. É claro que a educação é um fator social. Durkheim (1978, p.10) afirma que “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social”.

A inovação está a ser empregada gradativamente, no entanto, existem os invariantes que se colocam como barreiras frente ao desejo daqueles que almejam uma ruptura com esse tradicionalismo sem produtividade, e é justamente isso que deixa a sociedade sem conseguir “degustar” das necessárias mudanças.

Consoante Fino (2004), um invariante cultural, dentro de numa representação escolar, enraizado nela, seja dentro ou mesmo fora dela, acaba incluindo a generalidade dos estratos sociais, bem como as várias gerações presentes, e com força bastante suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, para provocar mudanças. Toffler (2001), sobre essa mudança, chamaria de “o choque do futuro”.

Este trabalho ocorreu de modo satisfatório, mas para isso foi importante uma fundamentação epistemológica no que tange à metodologia qualitativa e à apresentação da forma investigativa que analisou os aspectos do problema das práticas pedagógicas como ultrapassadas. Desta forma, busquei compreender os entraves – na condição de invariante – que contrariam as perspectivas de mudanças dentro daquele ambiente escolar, por acreditar que, sem uma mudança de paradigmas, não haverá, de fato, inovação, pois

Por sua vez, a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas

práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia (Fino, 2008, p. 03).

Houve uma preocupação em descomplicar o vocábulo “inovação” – no mais profundo sentido pedagógico – na busca de romper com o que muitos paradoxalmente interpretam como “renovação pedagógica”. É quase que impossível negar a necessidade e a possibilidade reais de realizar uma ruptura paradigmática nestas âncoras do passado (tão presentes) na nossa educação. Refletir também sobre essa era da informática no contexto escolar, tanto no que se refere à mudança e/ou à resistência à mudança como pensara Papert (2008) – um dos objetivos deste trabalho. Entende-se que nesta abordagem não há pretensão da totalidade, tampouco de solução, mas de provocar uma descontinuidade neste comodismo desmedido.

A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

Faz-se necessário realizar uma breve análise da postura da escola e do seu papel social. No decorrer dos tempos, a Escola mudou muito pouco. Como se caracteriza como uma instituição social com objetivo de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada ao desenvolver, assim, a capacidade de tornar os discentes cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Baseado num paradigma newtoniano-cartesiano, a escola fragmenta o conhecimento em áreas e disciplinas específicas e isoladas, raramente utiliza maneiras adequadas de aprender. Segundo Saviani (2003, p. 15), “a escola existe, pois, para proporcionar a

aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

O conhecimento no âmbito escolar, fragmentado como se apresenta, aponta-nos uma visão que mutila o seu objeto e que contribui para o domínio somente de uma parte da realidade, por desprezar a sua totalidade contextual. Portanto, é necessário contextualizar todos os dados. Acerca dessa questão, Morin (2003) assevera que

O ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar. E é essa capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes. Pascal dizia, já no século XVII: “Não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes”. (p. 3)

Cabe salientar que o contexto supracitado dá ênfase à formação humanística, aquela que leva em consideração as complexidades emotivas do ser humano, que preconiza a reflexão, autonomia, liberdade de pensar e de opinar e que incentiva à criatividade e ao espírito crítico na formação de valores, sensibilidade, visão holística

e de boas relações entre os agentes da educação, pois, ao parafrasear Morin (2003), foi possível afirmar que ações, como sorrir ou chorar, independem dos atos aprendidos durante a estada na educação, isso porque eles são inatos, contudo, a forma de educação recebida contribui para sua modulação de acordo com seu convívio (contexto).

Nessa perspectiva, a redução do outro, a visão unilateral e a falta de percepção sobre a complexidade humana são os grandes empecilhos de compreensão e da indiferença causada pelo ensino que não incorpora esta visão. Pensado como forma de inclusão, muitas vezes, exclui e/ou se fragmenta.

PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO

A abordagem metodológica qualitativa pretende conhecer profundamente e poder estudar as características de uma determinada cultura, por conseguinte, o método qualitativo de

cunho etnográfico foi o caminho da pesquisa. Por isso corroboro com o que dissera Fino (2003, p. 107), ao citar Lapassade, ele entendeu que “a expressão etnografia começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo (*fieldwork*), no decorrer do qual são recolhidas informações e materiais que servem de objeto de uma elaboração teórica posterior”. Era perceptível a existência de certos invariantes culturais que ainda impedem a inovação pedagógica, por isso, foi necessário buscar as suas origens. Outrossim, um invariante pode se manifestar, tal como dissera Fino (2009, p. 01) até “mesmo na mente dos que não foram submetidos a nenhum processo de escolaridade formal, e que sugere formas sub-reptícias de organização do espaço lectivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e pelos alunos”.

Não basta só falar da prática pedagógica, precisa-se fazer com que a mesma aconteça, onde as grandes transformações e mudanças paradigmáticas são a condição *sine qua non* todos estarão sempre presos aos velhos paradigmas. Mas por onde perpassam essas mudanças? Talvez

[...] são as tecnologias de informação e comunicação, a aldeia global, a Internet. Os nossos dias assistem ao desenrolar de um conjunto de fenômenos que nos habilitam a assistir, em tempo real, à mudança na nossa maneira de nos representarmos as nossas instituições mais importantes e arraigadas, incluindo a escola (Souza & Fino, 2008, p. 1).

Acredito que nada tem sentido fora de um contexto, portanto, para se entender as mudanças sociais, a escola não deve se fechar à situação, uma vez que ela faz parte da conjuntura da sociedade. Assim, procurei uma reflexão no que diz respeito à necessidade de a escola se adequar às mudanças. Acrescenta ainda Fino (2003, p. 107) que, para Lapassade, o termo etnografia, utilizado, atualmente, por muitos sociólogos, designa “não somente o trabalho de campo em sentido estrito”, bem como se refere, “de uma forma mais ampla, a uma concepção de sociologia que se opõe a uma concepção dominante que qualifica de positivista e quantitativa”. Quanto à utilização desses termos na educação, segundo Lüdke e André (1986, p. 13) ocorre “uma série de adaptações, afastando-se mais

ou menos seu sentido original”.

O sentido original de etnografia para Fino (2003) e outros autores, remete à descrição de uma cultura, ao objetivar o entendimento do modo de vida sobre o ponto de vista do nativo. Para Malinowski (1986), a prática etnográfica busca colocar em evidência o ponto de vista do nativo, a sua relação com a vida e perceber a visão que ele apresenta sobre o seu mundo. Dessa forma, é uma pesquisa que buscou entender que as pessoas aprendem a ver, sentir, falar, pensar e agir de formas que são diferentes. Assim, pode-se dizer que ao invés de estudar as pessoas, a etnografia tem como peculiaridade aprender com as pessoas.

A abordagem qualitativa, neste caso, abordagem qualitativa etnográfica, por possuir caráter hermenêutico, subjetivo e fenomenológico, permitiu uma melhor interpretação de modo que proporcionou um método para melhor estudar os invariantes culturais ligados à inovação pedagógica na escola “SIMME”, por fazer uso de instrumentos que contribuíram para uma rigorosa coleta, análise e interpretação dos dados. No entanto, “a etnografia como ciências da descrição cultural” envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados”, Lüdke e André (1986, p. 15).

O estudo etnográfico ajudou a aprimorar o conhecimento através daquilo que se coleta, não se trata apenas na busca, meramente, dos dados, pois, um investigador quando faz um relatório, transforma-o em “uma questão para registro público para o uso de outras pessoas apenas parcialmente identificáveis”, (Coulon, 2009, p. 122). Isso demonstrou que a etnografia vai além da descrição, está ligada à antropologia e busca, de forma pluridisciplinar, o processo dialético investigativo voltado à criticidade.

COLETA DE DADOS – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Após observações e questionário sem obter um retorno satisfatório, foi necessário repensar em outro meio para coletar os dados. Para tanto, tornei-me um dos membros do processo educacional da referida instituição educacional. Meu ingresso no ambiente se fundamenta também a partir das palavras de André (2003, p. 41) quando assegura que a etnografia “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação

pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar”.

A observação foi muito importante para uma melhor interpretação do ambiente porque ela aproximou o pesquisador do mundo observado, em outras palavras, ela permitiu atrair uma densidade teórica que transcende uma simples posição de recursos em metodologia.

Existem escolas que permitem facilmente o acesso do observador, mas, por outro lado, existem outras, que por motivos peculiares, dificultam, principalmente as dos grandes centros urbanos. Por tal razão, ser aceito no grupo é crucial para a realização de uma boa pesquisa visto que, como ratifica Jünker (1971, p. 57) “quando me tornava aceito num grupo, não era mais necessário explicar o que estava fazendo. Ser aceito significava que tudo que estava fazendo.”

ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta de todo material obtido durante a pesquisa, foi muito importante fazer a organização desse material por partes para através delas poder perceber as tendências e os padrões considerados importantes. Procurei adotar esse procedimento porque Lüdke e André (1986, p. 45) asseguram que “a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”.

O momento exato para se começar a análise depende muito da competência do pesquisador, visto que “é possível que o pesquisador mais experiente e mais preparado teoricamente consiga realizar a maior parte da análise ainda durante o período da coleta, mas os menos experientes podem chegar ao final do estudo com grande parte dessa tarefa ainda a ser feita”, Lüdke e André (1986, p. 45). Embora a análise deva estar presente em todas as etapas da investigação, foi na etapa final – encerramento – da pesquisa que ela ganhou maior intensidade, uma vez que o pesquisador estava com os dados em mãos.

Os dados desse estudo etnográfico ratificaram que a presença física das novas tecnologias

de informação e comunicação (TIC) por si só não assegura um futuro inovador da educação, antes pode causar um mal-estar no ambiente educativo, pois, muito mais importante que a explicitação das TIC é a forma como a escola, professores e alunos se relacionarão diante dessa mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movido pelos objetivos de compreender a qual modelo de educação que a escola “SIMME” na cidade de Santo Estevão – Bahia – Brasil estava vinculada; bem como quais reflexos das práticas pedagógicas podem interferir no referido modelo de educação e se essa prática pedagógica assegurava uma forma inovadora no cotidiano escolar, busquei enxergar, nesse cotidiano, se havia propostas para mudanças e como se davam.

Acredito que o resultado desse estudo contribuirá para que meus outros educadores reflitam sobre as mudanças que a escola precisa estar apta para realizar, pois, sem elas, a aprendizagem não será significativa. Todo e qualquer processo de ensino tem como finalidade a aprendizagem, contudo, não é demais lembrar que quando se pensa em conhecimento enquanto estudo de culturas ou mesmo como sistemas para reproduzir apenas significados, entende-se que este conhecimento “está estreitamente vinculado com a relação de poder”, Silva (2000, p. 139).

No entanto, um dos resultados desse trabalho investigativo mostrou-me uma realidade antagônica a essa, ou melhor, levou-me a enxergar uma prática símile à educação fabril. Envolvido no estudo etnográfico, foi possível perceber, apoiado na visão de Toffler (2001) que o processo da mudança é também um processo relativo.

Quando ele nos fala sobre tempo e mudança, assegura que existe um fato que perturba: a multidão de pessoas, inclusive gente culta, que encara a ideia de mudança como ameaça e por isso tenta não aceitá-la. Existem pessoas pertencentes a grupo de intelectuais – e aqui eu posso citar o grupo de professores da escola “SIMME” – que ignoram a aceleração da mudança, educadores que assim procedem “ainda não incorporaram esse conhecimento,

não levam em conta este fato social crítico ao planejar suas próprias vidas sociais”, Toffler (2001, p. 30).

A escola “SIMME” não conseguiu direcionar suas práticas para a utilização das TIC de modo racional e inovador e, por isso também, continua presa ao modelo fabril, ao invés de adentrar em uma cultura de “tecnologia educativa” capaz de proporcionar aos estudantes maneiras inovadoras no exercício de aprender, ela continua a aceitar as barreiras que impedem o processo inovador. Mas, quando souber associar o uso das TIC, além de sua mera adaptação ao currículo, a escola “SIMME” permitirá um progresso no seu quadro educativo.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. S. de. A gerência da criatividade. São Paulo: Makron Books, 1996.
- André, Marli Eliza D. A. Etnografia da prática escolar. 10ª ed. Campinas (SP): Papirus, 2003.
- Behrens, Marilda Aparecida. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis, RJ: 5. ed. Vozes, 2011.
- Brandão, Zaia (org.). A Crise dos Paradigmas e a Educação. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 35).
- Coulon, A. Etnometodologia. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Durkheim. E. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 12 ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- Fino, Carlos Nogueira. "A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais". In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53, 2008.
- _____. FAQs, etnografia e observação participante. In: Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d’Ethnographie de l’Éducation, 2003, 3. 107-117.

_____ (2007). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Actas do III Colóquio DCE-UMa. Funchal: Universidade da Madeira.

_____ (2009). "Inovação e invariante (cultural)". In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). Políticas educativas: discursos e práticas (pp.192-209). Funchal : Grafimadeira.

Jünker, Buford H. A Importância do Trabalho de Campo – Introdução às Ciências sociais. Ed. Lidador Ltda. Rio de Janeiro, 1971.

Lüdke, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Malinowski, B. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. Desvendando máscaras sociais. Alba Zaluar Guimarães. Seleção, Introdução e revisão Técnica. 3ª Edição. Livraria Francisco Alves – editora S.A. Rio de Janeiro – RJ. 1990.

Morin, E. 1921. Os sete saberes necessários à educação do futuro/ Edgar Morin, tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya, revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.

– 8ª. ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

Papert, Seymour – A máquina das crianças: Repensando a Escola na Era da Informática – ed. rev. – porto alegre : artmed, 2008.

Perrenoud, Phillip. (1993). Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto.

Saviani, Dermeval. Educação: Do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Cortez

Editora: Autores Associados, 2003.

Silva, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

A leitura como técnica relevante no desenvolvimento da comunicação oral e escrita no trato pessoal e profissional.

Marizete Creuza da Paciencia Rodrigues

RESUMO

A comunicação ocorre tanto a partir da linguagem oral como da linguagem escrita, são duas das diversas aquisições que ocorrem ao longo da infância da criança, fazendo parte integrante do seu desenvolvimento e aprendizagem. O estudo tem como objetivo identificar a relevância da leitura enquanto técnica para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita no trato pessoal e profissional. Utilizando a pesquisa de revisão de literatura e documental para a construção do estudo foi possível observar que a comunicação expressa corretamente é fundamental para se transmitirem os sentimentos, as opiniões e a visão de mundo de cada um, visando a compartilhar modos de vida e comportamentos, estabelecidos por regras de caráter social. A linguagem da comunicação é instrumento necessário à interação humana, é ela que vai situar o homem em determinado espaço social e mercadológico. No mundo tecnológico, a exigência da estimulação da leitura desde a educação infantil vem aumentando, pois as futuras gerações começam a deixar de lado à leitura de clássicos literários, que muitas vezes, os ajudam a formar opiniões, para buscar dados e ideias prontas das mídias, afastando o leitor das normas cultas de escritas tornando-os analfabetos funcionais. Enquanto educador deve-se sempre, mesmo que através da tecnologia, estimular a leitura de clássicos literários ou até mesmo de manuais técnicos, para que a leitura escrita não seja obstáculos para a construção do profissional, pois mesmo na sociedade atual, tecnológica, o mercado de trabalho ainda exige do profissional a construção correta da língua materna.

Palavras-chave: Leitura oral. Leitura escrita. Desenvolvimento da comunicação

RESUMEN

La comunicación se da tanto desde el lenguaje oral como desde el lenguaje escrito, son dos

de las tantas adquisiciones que se dan a lo largo de la infancia del niño, siendo parte integral de su desarrollo y aprendizaje. El estudio tiene como objetivo identificar la relevancia de la lectura como técnica para el desarrollo de la comunicación oral y escrita en el trato personal y profesional. Utilizando la revisión de la literatura y la investigación documental para la construcción del estudio, fue posible observar que la comunicación expresada correctamente es fundamental para transmitir los sentimientos, opiniones y cosmovisión de cada uno, con el objetivo de compartir formas de vida y comportamientos, establecidos por reglas. de carácter social. El lenguaje de la comunicación es un instrumento necesario para la interacción humana, es el que ubicará al hombre en un determinado espacio social y comercial. En el mundo tecnológico, la exigencia de estimular la lectura desde la educación infantil ha ido en aumento, a medida que las futuras generaciones comienzan a dejar de lado la lectura de clásicos literarios, que muchas veces les ayudan a formarse opiniones, a buscar datos e ideas ya preparados en los medios de comunicación alejando al lector de las normas cultas de escritura haciéndolos funcionalmente analfabetos. Como educador, siempre se debe, aunque sea a través de la tecnología, incentivar la lectura de clásicos literarios o incluso de manuales técnicos, para que la lectura escrita no sea un obstáculo para el desarrollo profesional, porque aún en la sociedad tecnológica actual, el mercado laboral aún requiere del profesional. construir correctamente la lengua materna.

Palabras clave: Lectura oral. Leyendo escribiendo. Desarrollo de la comunicación.

INTRODUÇÃO

Tendo como objeto de estudo a leitura como técnica relevante para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita é que a pesquisa justifica-se por buscar conhecimento suficiente que comprove que a partir do uso da leitura é possível desenvolver a comunicação oral e escrita das crianças, adolescente e adultos melhorando seu convívio social e profissional.

Entre os séculos XIX e XX, muito se observou que a sociedade assistiu a formação de um consenso sobre a alfabetização e os procedimentos mais eficazes para que essa aconteça, chegando a conclusão de que não deveria se fragmentar o ensino da leitura e da escrita, ambas devem ser estudadas concomitantemente para que o aluno na educação infantil, o adolescente no fundamental I e II e no ensino médio e até mesmo o adulto na faculdade

pudessem desenvolver a aprendizagem (TOMBLI, 2011).

Segundo Tannock (2011) em seus estudos ao analisar o processo de linguagem na alfabetização verificou que algumas técnicas utilizadas como a leitura oral, eram meios fundamentais para o sucesso do desenvolvimento da leitura e da Linguagem oral. Sendo assim, sabemos que é na fase da educação infantil que o aluno desenvolve a linguagem oral e escrita, mesmo a oralidade tendo iniciado nos primeiros anos de vida, ainda no ambiente familiar, apresentação traço característico do “meio” em que a criança vive, sem a necessidade de precisar da escolarização, não que a escolarização não seja importante para o desenvolvimento da linguagem oral, mas é especialmente para o da linguagem escrita, nesta se faz primordial a escolarização.

Para Sénéchal (2011) “a linguagem é fator determinante no desenvolvimento e aprendizado da leitura, sendo considerado também um elemento de grande influência no desenvolvimento social do indivíduo”. Para o autor a leitura exige medição específica, já a linguagem acontece naturalmente de acordo com o meio em que a criança encontra-se inserida, mas ambos se completam e se aperfeiçoam de acordo com aprendizado recebido, isto é, quanto mais qualificada, estimulada e aperfeiçoada a leitura, mais ampla esta se qualifica, acontecendo o mesmo com a Linguagem oral. Com este pensamento sabe-se que, quanto mais desenvolvida a for a linguagem oral, maior será a compreensão da leitura e quanto mais estimulada maior será a designação da linguagem oral, por parte da criança.

Ao relatar sobre linguagem escrita Capovilla et al (2004) estabelece que a escrita corresponde a uma codificação fono-grafêmica e a leitura uma codificação grafo-fonêmica a criança ao iniciar a leitura e escrita apresenta erros nas palavras com irregularidade nas relações entre as letras e os sons. No entanto, à medida que a criança tem maior contato com a leitura e a escrita, ela vai se tornando cada vez mais rápida e fluente em tais habilidades, e vai cometendo cada vez menos erros envolvendo as palavras irregulares.

Neste contexto surge o questionamento como a leitura sendo utilizada como técnica possui relevância no desenvolvimento oral e da escrita das crianças, jovens ou adultos. Esta pesquisa justifica-se pela busca de conhecimento que venham a ampliar e até melhorar o trabalho da leitura na sala de aula por parte do pesquisador.

Tendo assim, como objetivos identificar a relevância da leitura enquanto técnica para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita no trato pessoal e profissional.

Desenvolvimento da comunicação

Uma das maiores contribuições que se tem em relação à aprendizagem deve-se ao fato do indivíduo ter a sua disposição o instrumento poderoso que é a linguagem, e “mesmo antes de se apropriar da linguagem, esta constitui-se como categoria de mediação na medida em que a criança, desde que nasce, está inserida em um contexto simbólico” (Zanella, 2001, p. 82).

A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre os outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas, a interação ocorre além do contato pela comunicação, sendo essa o principal elo de interação entre as pessoas (Suba, 2012).

A comunicação ocorre tanto a partir da linguagem oral como da linguagem escrita, são duas das diversas aquisições que ocorrem ao longo da infância da criança, fazendo parte integrante do seu desenvolvimento e aprendizagem. São vários os autores que estudam e tentam compreender o processo de aquisição destes dois tipos de linguagem, apresentando definições para estes dois aspectos da aprendizagem e desenvolvimento.

Ao abordar este tema é importante referir primeiramente aquilo que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar nos dizem acerca da linguagem oral e escrita, como tal é referido que “A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar” (Brasil, 1997, p.65).

Segundo Sim-Sim (1998):

A linguagem, como comunicação verbal, é um sistema complexo de símbolos e regras de organização e uso desses símbolos, utilizada por todos os seres humanos para comunicarem entre si, organizarem o pensamento e armazenarem a informação (p.38)

Ainda segundo Sim-Sim (1998) que afirma e destaca, em seus estudos, a importância da linguagem, dizendo que ela é de tal forma essencial e necessária ao longo da vida, pois possibilita e proporciona a comunicação entre os falantes, “facilitando as aprendizagens individuais e sociais” (p.23).

Ao falar-nos da aquisição da língua salienta a importância e a necessidade da criança estar envolvida num ambiente em que ouça falar (exposição passiva) e também onde haja interação direta com a própria (exposição ativa). Assim a criança irá passar por várias fases de aquisição, tornando-se posteriormente um “falante competente”, refere ainda que, todo este período de aquisição da linguagem é denominado de “desenvolvimento da linguagem” (Vasconcelos et al, 2012, p.28)

A autora aborda também o papel da escola na promoção do desenvolvimento da linguagem, afirmando que, deve ser um dos objetivos principais da mesma permitir, encorajar e estimular as crianças a fazer o uso da língua de forma eficiente, “quando fala, ouve falar, escreve e lê”.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a linguagem oral é percebida como “um processo complexo, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, e, apropria-se da sua língua materna.” (p.11)

Para as autoras descritas acima durante este processo de aquisição da linguagem a criança faz uso da mesma, não só para comunicar com quem a rodeia, mas também para aprender e adquirir conhecimentos do mundo. É de salientar também que o papel do adulto é fundamental neste processo de aquisição, tal como referem as autoras “As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar.”

Isto é, ao longo do processo de aquisição da língua, o papel do adulto é fundamental, pois através da comunicação com a criança vai ouvindo-a e auxiliando-a com aquilo que ela quer expressar, desempenhando assim um papel de mediador. Ouve, interrompe, clarifica e desenvolve as comunicações feitas pela criança com o principal objetivo de contribuir

gradualmente para o desenvolvimento da linguagem e aumento do vocabulário.

Linguagem Oral e sua influência sobre o desenvolvimento da leitura

As crianças segundo Foquel (2012): “Usam a linguagem oral com propósitos e finalidades diversas, partindo delas a iniciativa da interação, ou tomando a vez nas interações iniciadas por outrem...”, como por exemplo, o educador de infância. A linguagem oral é utilizada pelas crianças como forma de interação e comunicação, no entanto é também utilizada, não só no decorrer das brincadeiras e jogo lúdico, como também para a resolução de problemas que ocorrem diariamente durante a realização das atividades nos vários contextos de vida das crianças (p.30).

Também, Lima e Bessa (2007) apresentam-nos alguns pontos de vista sobre a linguagem de variados autores, tais como, Labov (1969), citado por Lima e Bessa (2007), que afirma que “podemos considerar a linguagem como uma forma de comportamento usada pelos seres humanos num contexto social, para comunicarem entre si ideias, emoções e necessidades.” (p.3).

As mesmas autoras afirmam que a linguagem é compreendida “um sistema convencional, constituído por símbolos arbitrários e com específicas regras de combinação dos mesmos”, afirmando ainda, que todo este sistema é baseado e serve principalmente, à interação e comunicação, ou seja, cada pessoa auxilia-se da linguagem para transmitir e exteriorizar o guarda interiormente (Lima e Bessa, 2007, pp.3-4)

Certificam também que a linguagem é um instrumento bastante forte, distinguindo-nos assim dos restantes seres vivos. Richelle (1976 citado por Lima e Bessa, 2007) atribui algumas funções à linguagem, tais como, “expressão, comunicação, tradução simbólica do real, instrumento tanto de coesão como de diferenciação dos grupos sociais, amplificador da memória individual e social, condição indispensável à unidade e á entidade do individuo.” (p. 4)

Finalizando as várias perspectivas dos vários autores, relativamente à linguagem oral, é de salientar a opinião da autora Marques (2005) que com base nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) diz-nos que a aquisição e domínio da linguagem oral é dos objetivos mais importantes a atingir na educação pré-escolar, tornando-a assim

um marco bastante importante na vida das crianças. Neste sentido, reforça a importância do papel do educador perante este processo de aquisição, referindo que este deve proporcionar à criança um “ambiente de comunicação” em diversas situações da vida no jardim-de-infância. Afirma ainda que a linguagem oral pode ser entendida como um ato de fala, ou seja, cabe ao educador durante o seu trabalho com crianças com idade reduzida, vê-la e aceitá-la como parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O domínio da linguagem oral é fundamental durante a formação da criança, principalmente nas interações sociais, por isso mais uma vez reforço a importância do papel do educador na promoção de momentos específicos que abordam esse tema.

O aprendizado da leitura não acontece naturalmente como o desenvolvimento da Linguagem oral. A leitura em si exige mediações e uma sequência didática para que se chegue a ela. Já a Linguagem oral acontece como uma necessidade, no entanto, para que essa seja de qualidade é preciso ser estimulada de maneira correta e ampla.

Assim, ficou evidenciado nos estudo de Oliveira (2011) que crianças que são verbalmente superiores obtêm sucesso na leitura e, por conseguinte, na escrita. O papel da Linguagem oral no desenvolvimento da leitura aparece de forma natural, há criança que fala mais, por isso, conhece mais palavras, por consequência disso, terá um arcabouço maior de significados, os quais contribuirão durante o aprendizado da leitura, porque é mais fácil aprender aquilo que você já se conhece do que o desconhecido.

Ainda segundo Oliveira (2011): “A ideia de leitura não é apenas a ideia de ler – é a ideia de interagir, de brincar, de estimular a criança a conhecer e se interessar pelos objetos, animais, pelas outras pessoas, pelo que se encontra no seu horizonte visível e pelo que está fora do aqui e do agora” (p.10).

Linguagem Escrita e o desenvolvimento da leitura

Com relação a à linguagem escrita, Mata (2008, p.9) afirma que as crianças muito antes de aprenderem formalmente os vários conhecimentos da linguagem escrita, já adquirem alguns durante a sua infância, acrescentando ainda que esta aquisição ocorre principalmente em contextos informais, isto é, através por exemplo, da observação e contato com “adultos que utilizam a escrita” e também em contato com materiais com

suporte escrito. Este contato com o código escrito é bastante importante, tendo um “grande impacto” no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A autora ainda nos remete para a mudança que houve ao longo dos anos sobre a aquisição da linguagem escrita, onde inicialmente se defendia que no contexto pré-escolar o fato de ser dada mais atenção a outros domínios, tal como, “o desenvolvimento de aspetos ligados à motricidade fina, à linguagem oral, entre outras”, estava interligado com a aquisição da linguagem escrita e que esta só tinha mais enfoque no início do 1º ciclo, ou seja, na entrada da escola.

É relatado pela autora que foi então a partir dos anos 80, que esta ideia inicial sofreu algumas alterações, com base no “trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento, tal como Piaget e Vygotsky”, onde passaram a dar mais importância e valor à abordagem da linguagem escrita durante o contexto pré-escolar, através das interações que a criança realiza com outros adultos, isto é, todo este processo deve partir principalmente da própria criança (Mata, 2008, p.10).

Vala (2008) relata ao longo do estudo realizado, todo este processo e mudanças sofridas ao longo dos anos em torno da aquisição e contato com o código escrito, apoiando-se também nas ideias de Piaget e Vygotsky, indo assim de encontro ao que foi acima referido pela autora Mata (2008).

É por ela referido que é fundamental que a criança que se encontra na fase inicial desta aprendizagem consiga compreender as várias funções da escrita e também “a natureza do nosso sistema alfabético de escrita”, pois esta é considerada uma das aprendizagens mais complicadas com que a criança se depara. (Vala, 2008, p.15).

Deste modo a escrita é compreendida como uma atividade associada à leitura que requiere modelos de escritor e de leitor, ainda segundo Vala (2008):

É importante que a criança interaja com adultos ou com outras crianças que utilizam funcionalmente a linguagem escrita. a escola assume um papel preponderante na aquisição, compreensão e aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que é um contexto social de desenvolvimento, onde a criança está inserida. (p. 15)

Como descrito na citação associa-se a este contexto escolar o contexto social de jardim-de-infância e de creche, nos quais as crianças, estimuladas pelos educadores de infância, enquanto escritores e leitores, que escrevem e leem em frente das crianças dando exemplos de diferentes funções da escrita e da leitura.

Em consonância com o autor descrito Silva (2016) indica algumas das funções que a linguagem escrita pode assumir nesta fase de escolarização, tais como, “informação, comunicação, memória, instrução, fruição e sensibilidade estética.”

Marques (2005) referindo-se a outros autores sugere a ideia de que a linguagem escrita deve assumir um carácter transversal, pois enquanto instrumento de comunicação, adequa-se aos conteúdos, aos objetivos e à relação entre os interlocutores em todas as situações de comunicação” (p. 28). Deste modo a intencionalidade educativa perante a aprendizagem da linguagem escrita pode ser definida no contexto de aprendizagem de outras atividades como, por exemplo, antes e depois de uma receita culinária, na qual há necessidade de ler os procedimentos e/ou posteriormente se escrever o processo de elaboração da mesma, de acordo com as falas das crianças.

Leitura como técnica para o desenvolvimento da comunicação

O ensino da leitura esteve inicialmente nas mãos dos padres jesuítas. O clero exerceu poder sobre os fenômenos da educação escolarizada brasileira por meio da instrução catequética. Até a década de 1970, a leitura era considerada um ato mecânico. Ler era apenas decodificar os elementos linguísticos, sem levar em conta as circunstâncias sociais, culturais e históricas do leitor, do autor ou da situação em que a produção dessa leitura ocorresse. O ensino da leitura estava voltado à memorização, através de repetições de signos escritos e seus respectivos sons (Suba, 2012)

A leitura se faz importante para a comunicação oral e escrita como também para o desenvolvimento pessoal e profissional. Hoje vivemos em constantes descobertas e a leitura ajuda as pessoas a apreenderem a conviver com essa realidade. É através da leitura que se consegue programar uma televisão, montar móveis, instalar computadores e até mesmo a descobrir as funções dos celulares.

A partir da década de 1980, o foco sobre o entendimento do que é leitura foi intensificado.

Inaugura-se uma nova corrente de reflexão e estudiosos se dedicam aos estudos relacionados à importância da leitura. Em face aos resultados das avaliações feitas pelo Ministério da Educação, foram propostas diretrizes para que as ações educativas se tornassem mais eficazes que as tradicionalmente adotadas. Por isso, em conjunto com especialistas em 1998 elaborou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que nortearam as metas e normatizações a serem cumpridas (Suba, 2012).

É com objetivo de buscar o interesse dos alunos, desde a educação infantil, que educadores passaram a dar uma maior importância à leitura oral e escrita. Ferreiro (1995, apud Silva, 2016) a língua escrita é muito mais que um conjunto de grafias, é um objeto social e cultural do ser humano.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) leitura é:

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê. (p. 53)

Segundo o PCN a leitura proporciona ao leitor um aumento do vocabulário escrito, quando este diversifica seus gêneros textuais gerando uma busca de novos significados.

E para Vygotsky citado por Vasconcelos (2012):

O desenvolvimento da linguagem não precede o ensino, mas desabrocha numa contínua interação contribuindo ao ensino, visto que as funções psicológicas nas quais se baseia a língua escrita ainda estão começando a surgir no momento da escolarização. (p. 44)

Outro teórico moderno que veio relatar sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita é Paulo Freire, para ele “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, a leitura de um texto começa antes do seu contato quando o adulto passa a ler para a criança mesmo não conhecendo as letras elas identificam

os elementos implícitos, a partir do conhecimento adquirido no social, estabelecendo relação entre o texto que está lendo e outros textos já lidos.

Nos ciclos escolares iniciais, as leituras deverão ser extraídas a partir da escuta do texto. Que atualmente é pouco utilizado nas escolas, ou por que o atual mundo tecnologia não permite ao professor interagir os textos designados para essa fase da vida ou por realmente não mais interessar ao pequeno leitor a escuta de textos, o que resulta em uma ausência de leitura na escola.

Para o PCN é de fundamental importância a leitura de textos nas escolas, mesmo que ao leitor não exista interesse e não apenas por seja descrito no PCN (1997):

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa construir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, os objetivos de realizações imediatas. (p. 54)

Mas, porque é através da leitura oral que o aluno desenvolve a linguagem escrita. Não é necessário que a Lei estabelecer o dever de se fazer leitura em sala de aula, mas trata de uma prática social, complexa, que escola deve transformar como objeto de aprendizagem, deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar textos diversos no qual proporcione prazer de ouvir nos pequenos leitores.

A leitura deve acontecer continuamente com as diferentes formas e objetivos no contexto do cotidiano, e para que tenha sentido para o educando, tenta-se descrevê-la de forma sucinta. Para aprender a ler, é preciso interagir com uma variedade de textos escritos e participar de fato dos atos da leitura. É importante que a criança seja incentivada constantemente e receba ajuda de leitores experientes para ampliar os seus objetivos e interesses.

O que concluiu dos pensamentos dos autores é que uma pessoa precisa, em primeiro lugar, organizar as ideias na mente para montar a estrutura linguística do que vai dizer em voz alta ou simplesmente passar para sua reflexão pessoal ou pensamento.

Para levar o aluno a conseguir organizar as ideias o professor, por meio do descrito na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no

artigo 32º, quanto ao ensino fundamental, encontramos a seguinte afirmação: “O ensino fundamental Terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, estimula o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios o pleno domínio da leitura e da escrita. Compreende-se assim, que a leitura e a escrita são a matéria-prima para o processo de ensino e aprendizagem, e, assim, procuramos compreender que os cursos de Pedagogia estejam dedicando a devida atenção a elas.

A concepção social da língua: algumas reflexões

Diante do contexto anteriormente apresentado observa-se que do ponto de vista da relação entre o mundo verbal e a realidade, a língua escrita é um sistema simbólico que busca a representação da realidade (Lemle, 2004).

Saussure (1972) colocava que ao relacionar o nome ao signo as pessoas buscam as relações sociais pré-existente, ou seja, o condicionado na cultural social, como por exemplo, o coelho, sabe-se que é coelho o bichinho branco de orelha comprida.

Apesar de parecer um aprendizado natural, é necessário, entretanto, um tempo para se aprender que os textos, parágrafos, frases, palavras, nomes, sílabas e letras foram convenções construídas para representar os nossos dizeres. Essas relações que geram a escrita convencional não são simples de serem aprendidas, visto que em muitos momentos uma entonação na fala ou um acento na escrita pode mudar completamente o significado das palavras quando estas são lidas e pronunciadas.

No que diz respeito à escrita, podemos refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as palavras, a importância de uma letra, de um acento, para que o texto seja lido e compreendido adequadamente; no que se refere à leitura, destacamos a importância de conhecermos diversos vocábulos e compreendermos os significados da acentuação gráfica, notando as pequenas diferenças entre uma palavra e outra; no que diz respeito à oralidade, já podemos pensar na importância da interlocução para que possamos ser compreendidos, na dicção que permite entender a palavra emitida, entre outros aspectos.

Ampliando essa discussão sobre o ensino da língua, ressignificando-o, a pesquisadora Rosa

Virgínia Mattos e Silva (2004) nos fala, de modo muito coerente, sobre a necessidade de um trabalho com uma pedagogia voltada para o todo da língua. Nesse sentido, a escola não estaria preocupada apenas em considerar ou valorizar as expressões que mais se aproximam da norma padrão. Ela também consideraria e respeitaria as diversas formas que os sujeitos têm para se expressar.

Quando um adulto de uma determinada região do país diz, por exemplo, que está com “dor nos quartos”, a professora sabe que esse sujeito está sentindo uma dor na região lombar; esse modo de falar é compreensível e atende ao que esse sujeito quer dizer.

Segundo Mattos e Silva (2004) nesse intuito, tal forma de falar, que por vezes é tão comum entre as pessoas mais idosas de determinada região do país, deve ser considerada e respeitada, tendo a escola o papel de ampliar esse modo de falar, visto que o sujeito pode se consultar com um médico de outra localidade que não compreenda o que ele quer dizer; então, é melhor para a vivência social dele próprio; saber usar as duas formas de falar (dor nos quartos ou dor na região lombar).

Apesar da valorização dada a pessoa que consegue agregar a seus conhecimentos específicos a facilidade de comunicação oral e escrita se faz importante a esse locutor a organização das ideias para que se efetive a comunicação, ou seja a pessoa a comunica-se precisa saber empregar as regras culta da língua a partir da situação.

A comunicação expressa corretamente é fundamental para se transmitirem os sentimentos, as opiniões e a visão de mundo de cada um, visando a compartilhar modos de vida e comportamentos, estabelecidos por regras de caráter social. A linguagem da comunicação é instrumento necessário à interação humana, é ela que vai situar o homem em determinado espaço social e mercadológico.

Com isso não cabe apenas saber as normas cultas da língua portuguesa, precisa saber onde e como emprega-las, pois não adianta querer comunica-se de forma técnica com um cliente leigo. Levando para o ambiente escolar, não cabe ao professor falar de “pinha” em uma região onde está fruta é conhecida como “fruta do conde” a leitura oral e escrita precisa estar em consonância para ser entendidas.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de identificar a relevância da leitura enquanto técnica para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita no trato pessoal e profissional, pode-se perceber no item leitura como técnica para o desenvolvimento da comunicação que desde a época dos jesuítas já se utilizava como forma para ensinar à leitura escrita e oral as pessoas objetivando a comunicação entre os povos.

O que fica expresso no contexto da pesquisa é que a leitura oral e escrita reflete como um conjunto de práticas sociais. Os usos sociais da língua, portanto, precisam ser compreendidos e incorporados ao seu ensino. Aprender a usar a língua na contemporaneidade significa estabelecer relações e conexões com os graus de formalidade ou informalidade das situações, utilizando-a nos seus mais diversos contextos.

A partir da construção da linguagem oral a criança e o adulto desenvolvem a escrita. Ao falarmos e lermos frequentemente conseguiremos ampliar o campo silábico e de argumentação que ajuda a melhor elaborar a escrita, utilizando de forma culta às concordâncias, regências, pontuações e entoações favorecendo com isso o campo social e profissional.

No mundo tecnológico, atual, a exigência da estimulação da leitura desde a educação infantil vem aumentando, pois as futuras gerações, ditas tecnológicas começam a deixar de lado à leitura de clássicos literários que muitas vezes os ajudam a formar opiniões, para buscar dados e ideias prontas das mídias, outro ponto é que a tecnologia afasta o leitor das normas cultas de escritas tornando-os analfabetos funcionais.

Enquanto educador deve-se sempre, mesmo que através da tecnologia, estimular a leitura de clássicos literários ou até mesmo de manuais técnicos, para que a leitura escrita não seja obstáculos para a construção do profissional, pois mesmo na sociedade atual, tecnológica, o mercado de trabalho ainda exige do profissional a construção correta da língua materna. É importante frisar que a descoberta da leitura apenas é possível com um desenvolvimento da linguagem oral de forma que este venha a influenciar à busca pela leitura e conseqüentemente a descoberta e aprendizado da linguagem escrita. Neste sentido percebe-se que a leitura é a responsável por desenvolver a linguagem oral, escrita, tecnológica e mais a interação entre as pessoas, ajudando-os no ambiente laboral.

REFERÊNCIAS

- Brasil (1997). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Capovilla, AGS. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicol. esc. educ.* v.8 n.2 Campinas dez.
- Folque, M. A. (2012) O aprender a aprender no Pré--escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, R. M. y Bessa, M. F (2007). Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. *Revista SONHAR, Edições APPACDM – Braga.* 55-62.
- Mata, L. A (2008) *Descoberta da Escrita, Textos de apoio para educadores de Infância.* Lisboa: Ministério da educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mattos e Silva. R.V. (2004) *O português são dois: Novas fronteiras, velhos problemas.* São Paulo: Parábola Editorial.
- Marques. M. (2005) *Formação do profissional da educação.* Ijuí: Ed. UNIJUÍ (Coleção Educação; 13).
- Oliveira, J. B. (2011) Araujo. (orgs). *Leitura desde o berço: Políticas sociais integradas para a primeira infância.* Brasília.
- Sénéchal, M. (2011). *Alfabetização, linguagem e desenvolvimento emocional. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line] Vol. 1, n. 6, Montreal, Quebec,*
- Tannock, R. (2011). *Desenvolvimento da linguagem e alfabetização: Comentários sobre Beitchman e Cohen. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Vol. 1, n. 5, Montreal, Quebec.*
- Tomblin, B. (2011) *Alfabetização como resultado do desenvolvimento da linguagem e seu impacto sobre o desenvolvimento psicossocial e emocional da criança. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Vol. 1, n. 6, Montreal, Quebec,*
- Silva, E. B. (2016). *Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade: Um olhar sobre percepções*

e práticas na EJA. 2016, 200fl. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Sim-sim, I, Silva, A.C, e Nunes, C. (2008) Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Ministério da Educação: Lisboa.

Sim-sim, I. (1998). Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Suba, L. A. (2012). O ensino da leitura e escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo. 2012, 165f. (Pedagogo) Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina

Vala, A. R. (2008) Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., e Sousa, O. (2012) Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação.

Zanella, A. V. (2001) Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Univali.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO AMAZONAS: ALÉM DA SALA DE AULA.

Ronilda Rodrigues Couto da Silva

RESUMO

O presente trabalho apresenta algumas reflexões acerca da temática gestão educacional em uma perspectiva para além da sala de aula e no contexto amazônico. Muito embora o entendimento seja que o processo de condução das políticas educacionais seja feito apenas ao ambiente escolar, à gestão escolar, sob a condução do Diretor da escola, esse estudo parte do entendimento que quando se fala de rede pública de ensino, o processo de condução das políticas educacionais não começa na escola, mas nas secretarias de educação do país. Duas são as vertentes encontradas na literatura ao tratar da gestão educacional, a primeira vertente é a clássica, apresentada por pioneiros como Teixeira (1935), Ribeiro (1938) e Leão (1939). Desses, destacam-se aqui as obras de Ribeiro que adaptou a Teoria Administrativa de Henri Fayol ao âmbito escolar. A segunda vertente é de autores que se contrapõem à administração clássica, como exemplos estão Braverman (1980), Motta (2001) e Oliveira (2005) que entendem que ao aplicar os princípios das Teorias Clássicas ao âmbito escolar, iguala a escola a uma empresa. No cenário amazônico, a educação pública estadual tem se destacado negativamente, amargando médias muito abaixo do esperado no Ensino Médio, por exemplo, responsabilidade do Estado. Acredita-se que formação, planejamento, mecanismos sistemáticos de execução, de monitoramento e de avaliação das ações realizadas, são fatores que podem contribuir para que as Secretarias de Ensino no caso aqui a SEDUC/AM a vencer o grande desafio da educação no contexto amazônico, e conseqüentemente garantir eficiência nos processos de ensino e aprendizagem efetiva dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Educacional; Políticas educacionais; Teoria Clássica Administrativa.

RESUMEN

El presente trabajo presenta reflexiones sobre el tema de la gestión educativa desde una perspectiva más allá del aula y en el contexto amazónico. Muy bordado o entendido es que el proceso de conducción de las políticas educativas sólo es aplicable al ámbito escolar, a la gestión escolar, en la conducción del Director de la escuela, este estudio parte del entendimiento de que cuando no existe red pública de educación, o el proceso de conducción de las políticas educativas no comienza en la escuela, sino en las secretarías de educación del país. Se encuentran dos vertientes en la literatura que trata de la gestión educativa, la primera vertiente es clásica, presentada por pioneros como Teixeira (1935), Ribeiro (1938) y Leão (1939). Por eso, destacamos aquí los trabajos de Ribeiro que adaptó la Teoría Administrativa de Henri Fayol para el ámbito escolar. El segundo aspecto proviene de autores opuestos a la gestión clásica, como Braverman (1980), Motta (2001) y Oliveira (2005), quienes entienden que aplicar los principios de las Teorías Clásicas al ámbito escolar equivale a una escuela a una empresa. En el escenario amazónico, la educación pública estatal se destacó negativamente, amargando a los medios muy por debajo de lo esperado en la Educación Secundaria, por ejemplo, la responsabilidad del Estado. Se cree que la capacitación, la planificación, los mecanismos sistemáticos de ejecución, el seguimiento y la evaluación de las acciones realizadas son factores que pueden contribuir a que los Ministerios de Educación no descuiden aquí a la SEDUC/AM para superar el gran desafío de la educación en el contexto amazónico y, en consecuencia, garantizar la eficiencia en los procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um dever do Estado e um direito do todos (BRASIL,1988), e em sendo o estado do Amazonas de dimensões continentais, com seus 62 municípios possuindo aproximadamente 569 escolas da rede estadual espalhadas em todo seu território, dessas, uma parcela de 64% localizadas em comunidades que não possuem ligação terrestre com a capital, Manaus, torna a gestão da educação no Amazonas um caso ímpar e repleto de desafios para o corpo técnico da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC.

Para atender a demanda de mais de 400 mil estudantes anuais, a Secretaria de Educação está organizada em Departamentos e Gerências na sede, as Coordenadorias Distritais, que atendem as escolas da capital, e Coordenadorias Regionais, que são responsáveis pela condução das escolas do interior. Fayol (1989), afirma que administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar, dessa forma, partimos da premissa que a SEDUC deve fazer uso de ferramentas disponibilizadas pela Administração, formulando estratégias que permitam garantir o acesso à escola, não apenas na dimensão pedagógica, mas também em nível de uma gestão aplicável e eficiente sob a forma de política pública educacional.

Acredita-se que formação, planejamento, mecanismos sistemáticos de execução, de monitoramento e de avaliação das ações realizadas, são fatores que podem auxiliar a SEDUC a vencer o grande desafio da educação no contexto amazônico, e consequentemente garantir eficiência nos processos de ensino e aprendizagem efetiva dos alunos, que no caso deste estudo trata dos estudantes que se encontram em lugares onde o acesso é mais difícil.

A cultura administrativa no âmbito educacional tem sido focada na escola como ponto inicial. Até mesmo as pesquisas científicas ao tratar da temática administração escolar, parte do fluxo de trabalho dentro da escola. No entanto, existem fatores que não dependem do diretor escolar ou do professor em sala de aula e, por essa razão entende-se que exista a necessidade de uma condução em um nível acima, neste caso, executado pela Secretaria de Educação.

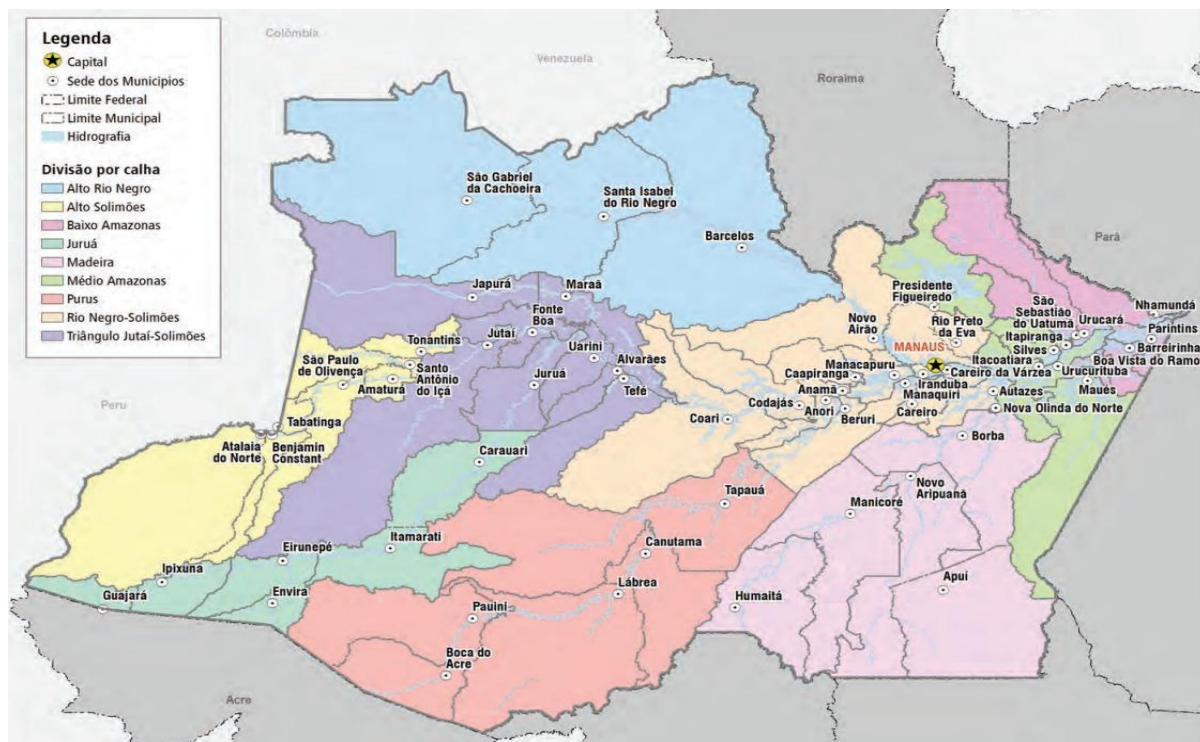
Duas são as vertentes encontradas na literatura ao tratar da gestão educacional. A primeira

vertente é a clássica, apresentada por pioneiros como Teixeira (1935), Ribeiro (1938) e Leão (1939). Desses, destacam-se aqui as obras de Ribeiro que adaptou a Teoria Administrativa de Henri Fayol ao âmbito escolar. A segunda vertente é de autores que se contrapõem à administração clássica, como exemplos estão Braverman (1980), Motta (2001) e Oliveira (2005) que entendem que ao aplicar os princípios das Teorias Clássicas ao âmbito escolar, iguala a escola a uma empresa.

Aos que não conhecem a realidade amazonense, causa estranheza ouvir relatos sobre a dificuldade de sair da capital e chegar a municípios como Atalaia do Norte, São Gabriel da Cachoeira, Tapauá, Japurá, Guajará, Canutama. Para chegar a municípios como os citados anteriormente, a viagem pode durar dias dependendo do modal de transporte, em alguns municípios não existem voos das grandes companhias aéreas, fazendo-se necessário fazer uso da intermodalidade de transporte (aéreo, rodoviário e fluvial). Portanto, acompanhar as ações das escolas nesses municípios é realmente desafiador. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2021, o Amazonas possui uma área territorial de 1.559.167,878 km². A população é estimada em 4.269.995 pessoas, sendo o segundo mais populoso dos estados que compõem a região Norte.

O Estado é dividido por calhas dos rios. Existem nove calhas dos principais rios que banham o Estado, tais como: Alto Solimões; Triângulo (Jutaí, Juruá, Solimões); Purus; Alto Juruá; Madeira; Alto Rio Negro; Rio Negro e Solimões; Médio Amazonas e Baixo Amazonas. Os municípios que compõem cada calha de rio podem ser identificados no mapa abaixo:

Imagem 01- Mapa do Amazonas e sua Divisão por calha



Fonte: SEDECTI, 2016

Para compreender a complexidade de locomoção no Estado, pode-se utilizar como exemplo o município de Pauini, que mesmo estando a aproximadamente 924 km de distância da capital Manaus em linha reta, para se chegar a este município, são necessários aproximadamente dois dias de viagem, fazendo uso de transporte aéreo, saindo de Manaus até a cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre (2h de voo). Depois a viagem segue por via terrestre, embarcando-se em um ônibus até o município de Boca do Acre (06h de duração), e por fim, embarca-se em uma lancha para Pauini por mais 10 horas de viagem, que devido ao tempo de espera da transição de um modal para o outro, a viagem se estende por mais de 24h.

Devido à ausência de estradas de ligação a todos os municípios, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC, por meio da Gerência de Suprimentos - GESUP utiliza embarcações tipo balsa para realizar a entrega de insumos em algumas escolas da rede,

materiais didáticos, merenda escolar, uniformes entre outros passam dias viajando. Na tabela 01 têm-se esses municípios.

Tabela 1: Municípios que a SEDUC envia insumos via balsa.

CALHAS	MUNICÍPIOS	Nº
JURUÁ	Juruá; Carauari; Itamarati; Eirunepé; Envira; Ipixuna; Guajará	07
PURUS	Beruri; Tapauá; Canutama; Lábrea; Pauini; Boca do Acre	06
ALTO SOLIMÕES	Fonte Boa; Jutai; Tonantins; Santo Antônio do Içá; Amaturá; São Paulo de Olivença; Benjamin Constant; Atalaia do Norte; Tabatinga	09
MÉDIO SOLIMÕES	Tefé; Alvarães; Uarini; Maraã; Japurá	05
MADEIRA	Nova Olinda; Borba; Novo Aripuanã; Manicoré; Humaitá; Apuí	06
RIO NEGRO	Barcelos; Santa Isabel; São Gabriel da Cachoeira	03
BAIXO SOLIMÕES	Caapiranga; Anamã; Anori; Codajás; Coari	05
BAIXO AMAZONAS	Urucurituba; Maués; Boa Vista do Ramos; Barreirinha; Parintins; Nhamundá; São Sebastião do Uatumã; Urucará	08
Total: 49 municípios		

Fonte: Gerente de Suprimentos - GESUP/DELOG/SEDUC-AM, 2022. Tabela adaptada pelo autor.

O quantitativo de municípios que recebem insumos via transporte fluvial chega a representar quase 80% dos municípios do Estado. A duração entre a saída das balsas e chegadas em alguns municípios pode chegar a 50 dias de deslocamento. Esse período pode aumentar dependendo do nível dos rios, bem como imprevistos durante o percurso.

Diante desse contexto amazônico, o discurso mais ouvido entre os profissionais de educação é que se *“faz necessário investir mais na educação”*. Para essa reflexão, apresentamos na tabela 02 um recorte das informações obtidas através do Portal da Transparência do Estado do Amazonas para os exercícios de 2018 a 2021, referente aos valores investidos na educação na rede estadual nesse período.

Tabela 2– Valor empenhado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto/AM entre os anos 2018 e 2021.

Ano	Valor empenhado ¹³ por ano (R\$)	Quantidade de matrículas efetuadas por ano	Valor médio empenhado por aluno (R\$)
2018	3.135.364.435,40	452.176	6933,95
2019	3.563.141.351,76	446.184	7985,81
2020	3.883.079.936,81	447.224	8682,63
2021	4.070.267.766,30	446.951	9106,74

Fonte: Portal da Transparência do Estado do Amazonas. Acesso em 10 de junho de 2022.

Será que é a falta de investimento o fator principal dos amargos índices de desempenho escolar? Como a SEDUC/AM tem gerenciado os processos necessários para a boa educação do estado?

Em média são mais de 400 mil alunos atendidos pela rede estadual todos os anos. Esses alunos estão distribuídos nas mais de quinhentas escolas da capital e do interior do Estado. Segundo os dados da Gerência de Pesquisa e Estatística – GEPES/SEDUC, o Amazonas possui 366 escolas distribuídas nos municípios do interior do Estado. As modalidades de ensino são as mesmas ofertadas na capital, acrescidas das Escolas Indígenas e as por Mediação Tecnológica, que são acompanhadas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM.

Diante do apresentado, acredita-se ser necessário o esforço em se debruçar sobre os processos da gestão educacional no estado do Amazonas buscando o entendimento e realizando uma avaliação dos mesmos. Muito embora o entendimento seja que o processo de condução das políticas educacionais seja feito apenas ao ambiente escolar, à gestão escolar, sob a condução do Diretor da escola, no entanto, existe o entendimento que o

¹³ Os valores empenhados por ano foram atualizados pelo IPCA (IBGE) para melhor comparabilidade. Na atualização dos valores, foi utilizado como base o mês de dezembro do respectivo ano para o mês de maio de 2022.

processo de condução das políticas educacionais não começa na escola, mas nas secretarias de educação do país, no caso em questão, a SEDUC/AM, responsável direta por essa condução.

2. Aspectos legais da educação brasileira e a perspectiva amazônica.

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1988).

No que se refere à educação, a Constituição Federal traz em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Reafirmando as prerrogativas estabelecidas pela Constituição, é aprovada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que surge como a legislação que regulamenta o sistema educacional público ou privado do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Além disso, estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Posteriormente é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, essa norma define as diretrizes que devem guiar a educação brasileira no período de 10 anos, bem como estabelece metas a serem cumpridas na vigência.

A Lei de Diretrizes e Bases, bem como o Plano Nacional de Educação na sua meta 19 indicam: a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público e a garantia de um padrão de qualidade. O Art. 14 da LDB determina:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Tanto a Constituição Federal quanto a LDB e o PNE trazem as prerrogativas da gestão voltada à unidade escolar como ponto principal da gestão educacional e fomenta que ela seja mais democrática. No entanto, é preciso entender que a escola faz parte de um cenário onde necessita diversos atores para que a educação aconteça formalmente.

Seguindo as prerrogativas da legislação nacional, o Amazonas através da Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas – PEE. Com vigência de dez anos, o PEE determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional amazonense.

No Art. 2 do PEE, destacam-se as seguintes diretrizes:

erradicação do analfabetismo;

universalização do atendimento escolar;

superação das desigualdades [...];

melhoria da qualidade de ensino;

formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos [...];

promoção ao princípio da gestão democrática da educação pública;

promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Estado;

estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação pública [...];

valorização dos profissionais de educação;

promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (AMAZONAS, 2015).

Na mesma perspectiva do PNE, foi aprovado em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio (BRASIL, 2007). O PDE prevê ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira. Dentre as ações, destacam-se o Índice de qualidade, para avaliar as condições que se encontra o ensino, e alcançar nota seis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, para os estados, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

No cenário amazônico, a educação pública estadual tem se destacado negativamente, amargando médias muito abaixo do esperado no Ensino Médio, responsabilidade do Estado. No levantamento de 2019, apesar de o ensino fundamental ter subido na média, o Ensino Médio por outro lado apresentou novamente uma média abaixo da projetada, como mostrado na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – IDEB Resultados e metas – Rede Estadual de Ensino/AM

Anos	IDEB observado			Médias projetadas		
	2015	2017	2019	2015	2017	2019

Ensino Fundamental (anos iniciais)	5.5	5.8	5.8	4.7	5.0	5.2
Ensino Fundamental (anos finais)	4.4	4.6	4.6	3.9	4.1	4.4
Ensino Médio	3.5	3.3	3.5	3.1	3.5	3.8

Fonte: IDEB Resultados e Metas 2019.

Sabe-se que as etapas anteriores ao Ensino Médio podem influenciar diretamente no desempenho escolar, pois o estudante ao chegar nessa etapa precisa estar com habilidades do ensino fundamental consolidadas. Mas ainda se verifica a necessidade de averiguar os entraves da Secretaria de Educação na gestão educacional e as ações que a mesma tem realizado para solucionar os problemas.

4.2. A Educação no Amazonas.

Responsável pela gestão da educação do Amazonas, a Secretaria de Educação – SEDUC foi criada no ano de 1946, através da Lei 1.596, de 05/01/1946. Ao longo do tempo sofreu diversas alterações na nomenclatura e atualmente é denominada Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC.

As atribuições e a estrutura organizacional da secretaria estão estabelecidas na Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007.

Compete à SEDUC:

- I - formulação, supervisão, coordenação, execução e avaliação da Política Estadual de Educação;
- II - execução da Educação Básica, compreendendo ensinos fundamental, médio e demais modalidades;
- III - assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos da rede estadual de ensino. (AMAZONAS, 2007).

Para que a Secretaria consiga cumprir o que está previsto em Lei, a mesma precisa articular ações como:

I - à coordenação do processo de definição, implementação e manutenção de políticas públicas para a educação no Estado;

II - à provisão de recursos necessários, métodos e profissionais qualificados para o aprimoramento dos serviços educacionais oferecidos à sociedade;

III - à elaboração de planos, programas e projetos educacionais em conformidade com as diretrizes e metas governamentais;

IV - ao assessoramento às escolas estaduais na elaboração, execução e avaliação de programas educacionais e implementação de inovações pedagógicas nos ensinos fundamental, médio e demais modalidades;

V - à manutenção de sistema permanente de informações quantitativas e qualitativas da população estudantil, da qualificação dos profissionais da educação e da infra-estrutura da rede escolar;

VI - à elaboração de estudos e pesquisas, definição e avaliação de indicadores da qualidade e efetividade do sistema educacional;

VII - ao oferecimento das condições de operacionalização e manutenção do processo de municipalização da educação, em parceria com os Municípios;

VIII - à manutenção de intercâmbio sistemático com órgãos públicos, entidades privadas e organizações comunitárias, visando maior representação da sociedade no processo educativo;

IX - à elaboração, controle e fiscalização de projetos necessários ao cumprimento das competências da Secretaria;

X - à promoção de ações e programas de política educacional, em articulação com as demais esferas de Governo, com o setor privado, as organizações não-governamentais e a sociedade civil;

XI - ao desenvolvimento de outras atividades atinentes à sua natureza, oferecendo apoio, subsídios e meios para a execução das políticas educacionais e de desenvolvimento do

ensino;

XII - à execução de outras ações e atividades concernentes à sua natureza ou determinadas pelo Chefe do Poder Executivo. (AMAZONAS, 2007).

A Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM assim se organiza:

Gabinete da Secretaria Executiva (GSE);

Secretaria Executiva Adjunta da Capital (SECAP);

Secretaria Executiva Adjunta do Interior (SEAI);

Secretaria Executiva Adjunta de Gestão (SEAG);

Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica (SEAGP).

A seguir, são apresentadas as atribuições de cada secretaria para melhor entendimento sobre as competências e as ações que devem ser executadas para o cumprimento das prerrogativas da Lei.

Secretaria Executiva – GSE.

- assistência ao Secretário de Estado na supervisão geral das atividades da Secretaria, incluídas as ações das Secretarias Executivas Adjuntas;
- coordenação e controle das atividades desenvolvidas na SEDUC.
- auxílio ao Secretário de Estado na definição de diretrizes e no desenvolvimento das ações da SEDUC.

Secretaria Executiva Adjunta da Capital – SECAP.

- Coordenação e controle das atividades desenvolvidas nas escolas estaduais intermediadas

pelas Coordenadorias Distritais situadas na Capital, promovendo a execução das políticas e diretrizes voltadas à educação.

Secretaria Executiva Adjunta do Interior - SEAI

- Coordenar e controlar as atividades desenvolvidas nas Escolas Estaduais intermediadas pelas Coordenadorias Regionais de Ensino situadas no Interior do Estado, promovendo a execução das políticas e diretrizes voltadas à educação.

Secretaria Executiva Adjunta de Gestão – SEAG

- Planejamento, coordenação e controle das atividades desenvolvidas nos Departamentos de Logística, Administração e Gestão Escolar para garantir a otimização da utilização da estrutura e recursos desta Secretaria.

Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica – SEAGP

- Planejamento, coordenação e controle das atividades desenvolvidas nos Departamentos de Políticas e Programas Educacionais, Centro de Mídias de Educação do Amazonas e Centro de Formação Profissional Padre Anchieta para garantir a qualidade, unidade e modernização das políticas pedagógicas aplicadas para a formação dos profissionais da educação e para o ensino dos alunos da rede estadual.

Palavras-chaves como planejamento, coordenação, controle, acompanhamento e avaliação estão estabelecidas em Lei e devem ser cumpridas a partir de ações executadas pela Secretaria de Educação do Estado. Estas constituem os princípios da Administração e no contexto educacional tem como objetivo garantir o direito a uma educação de qualidade às crianças e jovens amazonenses.

Diante disso, considera-se que o objetivo principal da criação e funcionamento de uma

escola é a formação dos estudantes nela matriculados, e por consequência, seu pleno preparo para o exercício de sua cidadania, portanto a gestão do processo e ensino-aprendizagem deve ser prioridade e principal foco das ações das secretarias de educação. No contexto do Amazonas, com as médias de desempenho dos estudantes da rede estadual de ensino do estado do Amazonas demonstrando um cenário educacional preocupante e sinalizando que há problemas que se arrastam ao longo dos anos e que precisam ser diagnosticados e solucionados, justifica-se a necessidade de se avaliar a gestão educacional local, mas não tendo como ponto de partida a escola, mas a Secretaria de Educação/SEDE. A experiência tem mostrado que no cenário educacional as literaturas que abordam a temática Administração Escolar, tratam sobre a gestão educacional sempre com olhar para o ambiente escolar, ou seja, o funcionamento da escola em relação à rotina, a gestão de pessoas e aos aspectos pedagógicos.

Na área de educação, os autores que abordam a temática sobre a administração escolar, seguem uma linha que se contrapõe à administração clássica, e esta tem sido difundida ao longo dos anos nas universidades, pós-graduações e formação continuada dos profissionais de educação. Sobre isso, Braverman (1980), afirma que se trata da alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador. Por entenderem que ao seguir as prerrogativas de uma administração racional estarão igualando a escola a uma empresa, os pesquisadores apontam como negativo essa relação, no entanto não demonstram claramente um modelo gerencial apropriado para a condução da educação, apenas sinalizam a gestão escolar em uma perspectiva democrática com instrumentos que a institucionaliza na escola, novamente mostrando que o foco é a escola, toda a condução partindo dela.

Para Oliveira (2005), com base nas prerrogativas do Fayolismo, a primeira função administrativa da escola seria o estudo da aprendizagem, do ensino, do aconselhamento, da supervisão e da pesquisa e seria nessa sequência, segundo a autora, que se aplicam os princípios de direção e controle à escola. Por sua vez, Motta (2001) diz que esse sistema, a decisão burocrática apresenta-se absolutamente monocrática. O autor segue expressando sua opinião negativa em relação à forma da administração pautada na teoria clássica, como segue

[...] A organização já é vista como um sistema de papéis, na medida em que as pessoas não importam – o que importa é a sincronia desses papéis [...] A concentração de poder na cúpula, a centralização de decisão, a ordem, a disciplina, a hierarquia e a unidade de comando são fundamentais. (MOTTA, 2001).

Partindo do entendimento inicial que a escola é o meio para atingir as finalidades de ensino e que se os estudantes da rede estadual, no caso do Amazonas continuam apresentando médias abaixo da expectativa para a etapa. Isso significa que a aprendizagem não foi consolidada. Diante do cenário, supõe-se que a cultura de administração do estado não está trazendo resultados positivos, portanto é necessário rever essa administração educacional. Nesse primeiro momento o estudo se apoia na perspectiva clássica da administração, inspirada por Henri Fayol (1989), adaptadas para o âmbito escolar pelo pesquisador Ribeiro (1938) pioneiro na abordagem sobre a temática Administração Escolar.

Sobre o conceito de empresa, Ribeiro (1938) conceitua que as empresas podem ser divididas em dois gêneros cujas distintas características serão a presença ou ausência de ligação entre a ideia de serviço eficiente e de lucro especial para um grupo privilegiado dos seus componentes.

A educação como um dos meios mais eficazes, não o mais eficaz, para o Estado atingir os seus fins constitui função estatal e por causa da sua preocupação de rendimento e da sua própria organização, deve ser considerada como uma das empresas do Estado. (RIBEIRO, 1938).

As perspectivas de Ribeiro a partir da teoria de Fayol centrada em princípios de administração aos dirigentes das organizações, podem ser inseridas ao ambiente da gestão educacional (SEDUC/AM). Inclusive Fayol, (1989) esclarece que o número dos princípios de administração não é limitado, portanto qualquer regra, instrumento administrativo que fortaleça e facilite a condução do trabalho de uma organização pode-se alinhar aos

princípios.

Na perspectiva da escola, Ribeiro (1938), destaca que ela precisa ser racionalizada.

Quando aceitamos a educação como empresa do Estado, implicitamente aceitamos também a necessidade da sua racionalização, ou seja, a de produzir o máximo em quantidade e qualidade, com o mínimo de esforço e de tempo.

De facto, se há algum ramo de actividades do Estado que não deva nem possa esperar, é o da instrução pública; ella deve ser atacada desde logo com uma preocupação de rendimento muito maior do qualquer outro. (RIBEIRO, 1938).

Considerando que a SEDUC atende milhares de crianças, adolescentes e jovens e em diferentes modalidades de ensino e que este quantitativo todo ano se renova, a condução da gestão educacional deve objetivar a eficiência, e para alcançá-la, considera-se as contribuições de Ribeiro, sobre a ideia de que o plano de trabalho deve está embasado em princípios que favoreçam o alcance dessa eficiência. Portanto, a educação não poderia estar desvinculada de uma boa administração.

Considerando os princípios da administração (previsão, organização, comando, coordenação e controle) apresentada por Fayol (1989) difundidos em todas as instituições organizacionais, sejam elas privadas ou públicas, não deixariam de aparecer inclusive legalmente como exemplo, as competências da Secretaria de Educação e Desporto expostas anteriormente.

Para uma boa administração, Fayol (1989) afirma que esta deve estar firmada em quatorzes princípios.

Figura 1: Princípios de Fayol



Fonte: Adaptado pelo autor.

Ao relacionar alguns dos princípios da Administração ao contexto educacional do Amazonas, observa-se que as prerrogativas da administração educacional já fazem parte da organização da SEDUC, visto que há a divisão de secretarias executivas, cada uma com suas respectivas atribuições, intermediadas pelas Coordenadorias Distritais, Regionais, Departamento de Gestão Escolar, Departamento de Logística, Departamento de Administração e Infraestrutura, Departamento de Gestão de Pessoas, Departamento de Políticas e Programas Educacionais. O que precisa ser analisado e avaliado é a condução do trabalho dessa organização, verificando os pontos fortes e fracos e propondo mudanças que ajudem a alcançar maior eficiência na condução das ações da Secretaria/SEDE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o fluxo de trabalho aconteça de maneira satisfatória princípios como autoridade,

responsabilidade, espírito de equipe, iniciativa e disciplina precisam fazer parte da rotina de trabalho, ou seja, confirmam a fala de Ribeiro (1938) ao dizer que a educação está vinculada à administração e que sem esse vínculo não há como se alcançar eficiência.

Diante do contexto exposto, enfatiza-se a relevância do estudo, pois acredita-se que essa temática pode contribuir para consultas e a continuidade de outros estudos sobre administração da educação no Brasil, em especial no Amazonas, cujas dificuldades de gestão educacional das escolas localizadas no interior do estado são um grande desafio para a SEDUC/AM, bem como traz um olhar sobre essa gestão por outro prisma diferenciando-o das demais pesquisas que tratam da temática.

REFERÊNCIAS

- Amazonas. *Lei Delegada*, nº 78, de 18 de maio de 2007. (2007). Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/11/2007/5/2014
- Beaud, S. e Weber, F. (1998). *Guia para pesquisa de campo. Produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes.
- Braberman, H. (1980). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2022). *Índice de desenvolvimento da educação básica*. Brasília, DF Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.
- Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC.

- Brasil. (2001). *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC.
- Fayol, H. (1989). *Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle I Henri Fayol*; [tradução para o português de Irene de Bojano e Mário de Souza]. 10. ed. São Paulo: Atlas.
- Gerhardt, T. E. e Silveira, D. T. (2009). (org.) *Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural de SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS.*
- Gil, A.C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas.
- IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. (2021). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE.
- Minayo, M. C. S. (2001). (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. metrópolis: Vozes.
- Motta, F. C. P. (2001). *Teoria das organizações: evolução e crítica*. 2ed.rev.e ampl. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning.
- Oliveira, M. A. M. (2005). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ribeiro, J. Q. (1938). *Fayolismo na Administração das Escolas Públicas*. São Paulo: Linotechnica.

PRÁTICA PEDAGÓGICAS: AS TICs COMO ELEMENTO FACILITADOR E TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO

Tereza Sueli Souza Eça
Vítor Marques Costa

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo entender e explicar a necessidade das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's - no processo ensino-aprendizagem. Deste modo, este estudo se ancorou em vários autores, entre eles: Papert, 1994; Vygotsky, 2002; Freire (2000), Brito (2020), Brasil (1996), Nóvoa (2001); Moran, 1991. Destes autores foram analisadas suas ideias e feitas reflexões que enfatizavam a utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Assim responde-se a seguinte inquietação: como estas novas tecnologias podem colaborar com a construção da aprendizagem? Logo, foi concluído que a escola é o ambiente onde se pretende desenvolver uma aprendizagem global e um espaço favorável à construção de saberes, através de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's, sendo este um elemento primordial no processo ensino-aprendizagem.

Palavras chaves: Aprendizagem, Novas tecnologias, Ensino-aprendizagem

Este artículo tiene como objetivo comprender y explicar la necesidad de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC - en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, este estudio se ancló en varios autores, entre ellos: Papert, 1994; Vygotsky, 2002; Freire (2000), Brito (2020), Brasil (1996), Nóvoa (2001); Moran, 1991. Se analizaron sus ideas y se realizaron reflexiones que enfatizaron el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se responde a la siguiente inquietud: ¿cómo estas nuevas tecnologías pueden colaborar con la construcción del aprendizaje? Por tanto, se concluyó que la escuela es el ámbito donde se pretende desarrollar el aprendizaje global

y un espacio propicio para la construcción del conocimiento, a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC's, que es un elemento primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje, Nuevas tecnologías, Enseñanza-aprendizaje

INTRODUÇÃO

A educação atual tem tido mais acesso aos meios de comunicação, em especial para o uso educacional, refletindo assim o mundo dos discentes, os quais dedicam muitas horas à realidade virtual, com muita exposição à mídia e ao consumo da cultura cibernética. O contato imediato como o mundo virtual vem transformando os currículos educacionais. As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é o novo paradigma educacional e esta problemática perpassa o aspecto de suporte para o educador que, neste momento, encara o novo desafio de possibilitar transformações nas várias áreas do comportamento individual, no que diz respeito à cultura e à sociedade, juntamente com o processo educacional. Como, então, determinar que haja mudanças radicais do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem relacionado às TIC's ?

Neste contexto, indagamos, também, como as TIC contribuem com o processo educacional vigente, para promover bases pedagógicas práticas que viabilizem competências no âmbito perceptivo, emocional, cognitivo e comunicacional ?

Deste modo, nota-se que a inclusão das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação é imprescindível para possibilitar o uso adequado, eficiente e eficaz, não só como suporte, mas como instrumento florescedor da interação e do ensino-aprendizagem. Segundo afirma (PAPERT,1994), “Para se obter o uso eficaz e eficiente dos conhecimentos trabalhados no computador pode romper barreiras ao fazer com que a aprendizagem tenha sentido para o aluno que desenvolve seus programas segundo seus interesses e necessidades e insere ali novos nós ou ligações. Para o aluno o conhecimento necessário é aquele que o ajudará a obter mais conhecimento. A isso Papert denominou de “matéria-arte de aprender” no sentido de desenvolver o conhecimento sobre a aprendizagem”.

A educação e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação enquanto

“agentes” das práticas educativas e sociais ainda propõe muita controvérsia, nos tempos atuais, por ser um tema muito polemizado, estão intrínsecas no capitalismo. Contudo, as instituições educacionais propõem a construção de novos conhecimentos, e a troca de informações através do avanço das forças produtivas. Deste modo o conceito tradicional “secular” de educação se retrai dando espaço para uma nova concepção “imposta” pela imagem, viabilizando conteúdos sociais, consciente da necessidade da universalização e democratização das novas tecnologias.

As TICs possibilitam mudança em vários setores da sociedade entre eles nos hábitos, nas concepções de vida, nos aspectos culturais, no sentido de criar, difundir, refletir, descobrir e construir o conhecimento, ancorado na informação.

Neste aspecto, vários autores confirmam que ao longo da evolução vários descobrimentos que influenciaram a educação e a sociedade, entre eles o livro e a imprensa, mais precisamente os livros, tiveram influência nesta evolução, segue o jornal, o rádio, a televisão e o computador. Assim afirma (LÉVY,1998), “ O desenvolvimento do ciberespaço na comunicação humana acontece em cinco estágios:

- 1.Oralidade - mitos, lendas, transmissão oral.
2. Escrita – memória, técnica, autonomia da imagem.
3. Alfabeto - universalização e digitação da escrita.
4. Imprensa - Reprodução da técnica do alfabeto e das imagens.
5. Ciberespaço- Ecosistema de ideias e a construção da noosfera.

As tecnologias da informação e da comunicação evoluíram em tempo recorde, produzindo cada vez mais sofisticados e eficientes instrumentos tipo telefones, celulares, fax, software, vídeos-games, computadores, multimídias, internet, televisão interativa, realidade virtual, mp3, pen-driver, que, no entanto, não estão acessíveis à classe popular, pelo preço e sua real utilização, mas influencia no geral.

Deste modo, (LÉVY ,1998) afirma “que estamos apenas no início da nova etapa da evolução cultural” e questiona, “a que tipo de civilização esse ambiente ecossistêmico de ideias vai nos levar. Antes de nos atermos de que apenas 8% dos brasileiros têm acesso à internet, ele opina que estamos longe do ideal, mas o índice de conexões no Brasil é notável. Não

podemos nos esquecer que a escrita foi inventada há cerca de três mil anos, o alfabeto há mil anos e não é a totalidade do mundo que sabe ler e escrever”.

Assim a globalização que já envolve quase todo o planeta, utiliza o termo “aldeia digital” pela diminuição das fronteiras, pois toda a informação chega em tempo recorde em todos os ambientes informatizados, via conexão, tornando viável a interação de diferentes sociedades, economias e culturas.

As tecnologias da informação e da comunicação TIC's, e mais precisamente a Internet, como instrumento inovador, emergente e como transmissor do conhecimento informatizado, reforçam o ensino-aprendizagem, possibilitando que a Escola faça um estudo sobre suas ações na sociedade, de modo a conscientizá-la sobre os aspectos que estão sobre a sua “jurisdição” e que não estão sendo abordadas de modo coerente, principalmente no sentido de globalização dos saberes. Deste modo, a transmissão dos conhecimentos das novas tecnologias da inteligência individual e coletiva estão se modificando profundamente os dados do problema da educação e da formação.

O conhecimento informatizado deve ser acrescido de um saber prévio: o que deve ser aprendido, não o que deve ser planejado sem definir de maneira antecipada. Para tanto devem ser construídos novos ambientes formadores de conhecimentos e novos modelos de espaço, favoráveis ao fluxo e refluxo de informações, abertos e contínuos e que se organizem conforme objetivos.

As novas tecnologias - TIC's - trazem consigo também novas possibilidades de aprender, em espaços inovadores e que atendam as demandas. É necessário um espaço que propicie a operacionalização do computador, da internet, onde se possa organizar homepage de projetos, que se atualize constantemente e que seja um repositório de informações, relacionadas à área de pesquisa e de construção de um novo conhecimento com base em conhecimentos prévios.

As novas perspectivas tecnológicas nas últimas décadas vêm exigindo transformações bruscas nos mais variados setores, inclusive na política, na economia, nas formas de trabalho e na educação.

Em nossos dias assistimos as transformações ocorridas por esses fenômenos,

principalmente na educação. “Através desses fenômenos os meios de comunicação desenvolvem linguagens complementares, supostas, que atingem o indivíduo em todos os sentidos e se consegue que cada um controle uma forma de compreensão para a qual está mais apto” (MORAN,1991), pois, as novas tecnologias sozinhas não conseguem construir o conhecimento. O indivíduo só constrói um conhecimento quando tem um conhecimento prévio sobre o objeto analisado e quando integra com os outros os conhecimentos, estando também em um ambiente propício ao ensino-aprendizagem.

Neste contexto, é notório que as TIC's na educação tratam de um avanço à interação cultural através da produção de conhecimentos e informações. Desta forma, a escola pode formar cidadãos críticos sobre a problemática e acesso às novas tecnologias, assim a construção dos conhecimentos será mais evidente.

A necessidade das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação é como um suporte que possibilita, promove e viabiliza a gravação de programas e filmes educativos, que servem como mais um mecanismo, que possibilita o acesso ao conhecimento e que tem utilidade pedagógica. Para tanto, a linguagem áudio-visual atende às áreas cognitivas e emocionais do aluno.

Com relação às áreas cognitivas, a capacidade que a criança tem de usar linguagens, internalizando seus conhecimentos, segundo (VYGOTSKY,2002), afirma que: “no momento em que a criança desenvolve um método de comportamento para seguirem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação à outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com a forma social de comportamento, impondo a si mesmas uma atitude social”.

Os múltiplos elementos do ciberespaço (midiático) aguçam mais a área cognitiva, exigindo novas linguagens, desafiando o educando, levando-o a uma reflexão do seu papel diante das novas tecnologias, a qual introduz novos conceitos, saberes, novo modo de pensar e perceber no ciberespaço, onde as atitudes se “ancoram” na linguagem escrita e falada. Assim, torna-se importante organizar a instituição escolar, onde possibilite as eficiências pedagógica e docente, tendo em vista a realidade do aluno. Neste aspecto, é mais do que desenvolver recursos pedagógicos: é promover ações conjuntas da escola e da sociedade.

Cabe ao professor, neste contexto, facilitar o aprendizado, sendo que o ato de aprender é uma evolução sem prescrever tarefas, propondo ao aluno um relacionamento de conselheiro, porém, antes de tudo, a escola deve promover a operacionalização da máquina, que é a primeira parte do processo técnico–científico on-line.

As Novas Tecnologias da Comunicação e Informação desafiam as instituições educacionais, no sentido de incluí-las como instrumento de promoção, um subsídio norteador do ensino-aprendizagem, que não só promove o ensino como respeita as vivências do aprendiz. Sendo assim, as TIC's chegam como um suporte pedagógico inovador e norteador, que deve promover a construção do conhecimento, viabilizando a criatividade e priorizando os conhecimentos anteriores. Neste caso, o papel da Escola é valorizar as especificidades deste “suporte” pedagógico.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação -TIC's- promovem o ensino-aprendizagem, a partir do momento em que adaptou a metodologia de ensino, a um ambiente sócio-interacionista, onde a relação professor–aluno seja ativa e colaboradora. Deste modo, afirma LÉVY (...) “A educação tecnológica instaura normas de ser, pensar, sentir e se comunicar, e, conseqüentemente, de produzir e definir conhecimento e arte. As novas tecnologias fornecem também condições de um fazer escolar em que os alunos e professores assumam o papel de construir, descobrir informações e criar novos conhecimentos. Criando ambientes escolares menos rígidos, menos disciplinadores, repressores e mais alegres, criativos, inventivos, nos quais o saber e a arte surjam de uma constante construção/reconstrução e resignificação coletiva dos seus sujeitos/objetos dos mundos reais e virtuais” LIMA,(2002).

A questão motivacional na Educação ainda não é aceita sobre a ótica de alguns autores. Confirmam que levam em conta que a vontade e a emoção leva a aprender como se dá a construção do conhecimento, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual e o estágio em que se encontra a criança, ou seja, para que ocorra o aprendizagem é importante que exista relação entre a linguagem e a ação. Neste sentido (VYGOTSKY,2002) afirma (...) quando as crianças se confrontam com um problema um pouco mais complexo para elas, as mesmas apresentam uma complexidade de respostas que incluem: tentativas

diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz o aprendizado ou fala que simplesmente acompanha a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua ação”. Ainda segundo ele, “a fala (linguagem) e ação tem uma função muito específica na história do desenvolvimento da criança, demonstrando também, a lógica de sua gênese.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio de um sistema de comportamento social e, sendo dirigidos a objetivos definidos, saem refratados através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social”.

Aas novas tecnologias nos convidam a novas formas de aprender, novas lógicas, competências e sensibilidades, formando assim o ambiente educativo, o local onde irá ocorrer a aprendizagem. Tendo que ser flexível, móvel em diferentes ciberespaços “midiáticos”, saindo do tradicional, do previsível. Neste novo cenário a Escola e a sociedade informatizada constroem, e partilham, seus conhecimentos, através das múltiplas interações, onde o professor é orientador e mediador do conhecimento interdisciplinar.

Desta forma as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s tornam-se mediadoras da construção do conhecimento, estando entre o objeto de estudo, a máquina, o aluno e o professor como um guia. Desta forma, a mudança da metodologia “secular “ tradicional para a nova metodologia constitui um grande desafio para o professor.

Esta nova perspectiva trás dois aspectos importantes a serem analisados; ou o professor “abraça” a causa, aceitando e promovendo uma possibilidade inovadora que envolve diretamente o fator ensino-aprendizagem, tornando-se, assim, suporte e evoluindo com as tecnologias ou ignora, acreditando ser desnecessário um “blef”, um “ nó”, e torna-se arcaico, ultrapassado.

As novas tecnologias estão por toda parte, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, as quais já disponibilizam de diversas mídias, que tem como objetivo promover o ensino-aprendizagem, para transformar o cenário “secular” tradicional, porém o professor

confronta com dificuldades de usar pedagogicamente correto o ciberespaço e as mídias. Contudo, é notória esta problemática em que o professor, em sua maioria, se recusa a mudar, resistindo. Por essa razão, o professor encontra um desafio contraditório a sua vida acadêmica, continuando a mesma prática pedagógica por “ modismo” ou por medo do novo. No cenário ultrapassado, passando conteúdo na lousa, sem se dar conta das mudanças. Visto que já existiam nas escolas, muito antes dos computadores, recursos como retro-projetor, televisão, vídeo, e agora o computador e a internet, já que estes recursos exigem novas formas de ensinar, inclusive, com projetos através da multidisciplinariedade e interdisciplinar contextualizada do conhecimento.

Nesta perspectiva, a inclusão das novas tecnologias da informação e da comunicação, no ambiente escolar favorecerá a troca de informações na elaboração de projetos pedagógicos, que servirá para formar novos conceitos sobre a relação professor-aluno.

Deste modo, o professor deixa de ser o líder, aquele que transmite conhecimentos, o detentor do saber. Neste cenário, os livros evoluem para os projetos, as informações são de todos, e está acessível a todos. O usuário é que escolhe o que criar e os seus conteúdos, Neste momento o educado torna-se o mediador, tendo como instrumento emocional a compreensão das novas linguagens, das configurações tecnológicas e das culturais.

No mundo globalizado, onde as culturais interagem, integram-se, as pessoas convivem diariamente com as diversidades e estabelecem conexões inteligentes. Na sociedade do empreendedorismo, e da operacionalização da máquina, o computador exige uma infraestrutura que perpassa a multimídia e a internet, as quais atuam na educação orientando e promovendo as relações de aprendizagem, frente às transformações culturais e de cunho profissional, capacitando o homem, trazendo novas formas de ver e de transformar o mundo através da internet, sendo uma somatória das várias tecnologias que se pode dispor, um número imensurável de informações eletrônicas em formato digital, que envolve alta carga de atividades cognitivas, com processos controláveis e que valoriza a capacidade de pensar, expressar, solucionar problemas e tomar decisões adequadamente.

Um turbilhão de novos equipamentos estão chegando no mercado, e com novidades. Estas transformações que vêm ocorrendo na sociedade globalizada, inclusive na escola, precisa

acompanhar as mudanças que até então era repetidora de conhecimentos. As citdas transformações pedem uma nova pedagogia, um ambiente onde os alunos se sintam integrados e dispostos a construir novos saberes, pois a sociedade também exige cidadãos que vão além de operacionalizar uma máquina, que devem saber resolver situações, que tenham iniciativas, que sejam ativos e que se comuniquem.

Confrontados com um novo modo de aprendizagem, onde os indivíduos operam com as TIC's, eles têm o domínio e o entendimento para o seu uso, mas isso não basta, torna-se necessária a reflexão para uma construção coerente e eficiente de um novo saber.

O domínio e a operacionalização da máquina só é possível quando praticado coletivamente, pois segundo (LÉVI,1998), "A comunicação interativa coletiva é a principal atração do ciberespaço". Neste sentido as TIC's na educação é um suporte de desenvolvimento social. As novas tecnologias possibilitam, a partilha da memória, da percepção e da imaginação, resultando a aprendizagem coletiva e a troca de conhecimentos em grupo.

As TICs revolucionaram o novo espaço, favorecendo a socialização imprescindível ao desenvolvimento humano. As novas tecnologias trouxeram a transformação para o cotidiano escolar, principalmente no processo de aquisição de ensino-aprendizagem, modificando a centralidade do saber, que antes estava centrado no professor. Para que ocorra a construção de conhecimento novo, é necessária a interação professor/aluno em um processo interativo, enfatizando a formação qualificada para o mercado de trabalho bem como a socialização.

A utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação deve ser um mecanismo de desenvolvimento intelectual, desde que se consiga fazer a ligação da vivência (experiência) e do conhecimento cotidiano, sendo que estas certezas sejam de cunho pessoal, considerando-se meios de ações práticas e participativas nos processos sociais. É evidente que a utilização das novas tecnologias em decorrência do sistema capitalista, acompanhado da globalização, promove o novo cidadão, capaz de refletir, solucionar problemas e que sejam participantes e ativos na sociedade onde está inserido.

As ações governamentais voltadas para as TIC's têm uma historicidade das

desigualdades educacionais, utilizando as novas tecnologias, apenas para modernizar a educação, até em relação à percepção das transformações culturais e tecnológicas. A função das novas tecnologias na sociedade deve ser de democratizar os processos sociais e educativos.

As novas tecnologias da informação e da comunicação traz a possibilidade de uma interação global, uma socialização uniforme, com conexões nas áreas sociais e educacionais que evoluem cada vez mais. Na educação as TIC's promovem a interação de diferentes sujeitos, na produção e socialização dos conteúdos culturais no sentido da educação, nas instituições escolares, promovendo a transformação do conhecimento.

Em nosso atual sistema econômico, o desenvolvimento é exaltado e o aperfeiçoamento também, pois é através dos processos sócio-técnicos fazem relação homem /máquina, gerando o trabalho intelectual.

Assim, nos setores políticos, econômicos e culturais acontece a transformação do trabalho manual para o intelectual, sendo um diferencial na sociedade tecnológica, que pode aumentar a exclusão social se não ocorrer a interação global e generalizada.

A utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação é ainda um assunto muito polemizado. Neste contexto, é notório as transformações que ocorrem e, para tanto, torna-se necessário que sejam discutidos, para que ocorram mudanças também.

Considerações Finais

A imagem das novas tecnologias educa as classes populares latino-americanas, na atitude mais conveniente para seus produtores. A fascinação pelo novo, como as modernas tecnologias da contemporaneidade, não diferencia os países ricos dos países pobres.

Os programas de gestão participativa estão mais desenvolvidos do que aqueles voltados à aprendizagem. Infelizmente, a estrutura pesada em que estão estruturados, em níveis de ensino, não ajudam em sua efetiva implementação.

Diante disto é reconhecida a importância das TIC na educação, que se caracterizam como fator primordial para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, promovendo avanços em vários aspectos da sociedade, principalmente na formação em TIC's do professor e sua

relação com o pedagógico.

Este processo tecnológico é irreversível, deve ser visto como um subsídio que contribuirá com a formação do indivíduo como cidadão, capaz de refletir a sua prática e com ela construir novos conceitos.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação -- TIC's - na educação traz novas perspectivas e transformações na relação professor-aluno, bem como uma reflexão do papel da escola como um meio social que, a partir de agora, deve repensar suas metodologias no processo ensino-aprendizagem. Neste contexto, o cidadão que saiba operacionalizar, contribui construindo seu conhecimento e sugerindo uma sociedade melhor planejada, com fundamentação científica através do ciberespaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva. São Paulo. Loyola, 1998.

LIMA, M.F.M. Políticas Públicas e Educacionais. Tecnologias da Informação e da Comunicação. Salvador, 2002.

MORAN, José Manoel. Como ver televisão. Leitura crítica dos meios de comunicação de massa. São Paulo. Paulinas, 1991.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças. Repensando a Escola na era da Informática. Porto Alegre. Arte Médicas. 1994

TRINDADE, Joicelem Hoher. A importância das TICs na inclusão escolar. Realidade do município de Restinga Sêca. Restinga Sêca/RS. 2014

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11363/Trindade_Jucelem_Hoehr.pdf?sequence=1&isAllowed=y

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação Social da Mente. Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª edição, São Paulo, Martins Fontes 2002

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Vitor Marques Costa
Tereza Sueli Souza Eça

RESUMO

O objetivo geral do presente artigo tem por objetivo investigar desafios e possibilidades da formação continuada de professores para a educação inclusiva. Este estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica dedutiva com suporte em autores Freire (2000), Brito (2020), Brasil (1996), Nóvoa (2001) que analisam e interpretam reflexões, dando ênfase nos processos e nos significados a educação inclusiva. Em conclusão pode-se deduzir que para que desenvolver o processo de educação inclusiva, é necessário que os projetos sociais voltados para a inclusão em educação se organizem para formular uma política educacional inclusiva e a escola elabore um projeto pedagógico que ultrapasse a visão assistencialista de educação compensatória.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Inclusiva. Desafios e possibilidades.

RESUMEN

El objetivo general de este artículo pretende indagar desafíos y posibilidades de la formación continua de docentes para la educación inclusiva. Este estudio se realizó a través de una investigación bibliográfica deductiva sustentada en los autores Freire (2000), Brito (2020), Brasil (1996), Nóvoa (2001) quienes analizan e interpretan reflexiones, enfatizando los procesos y significados de la educación inclusiva. Como conclusión, se puede deducir que para desarrollar el proceso de educación inclusiva es necesario que se organicen proyectos sociales encaminados a la inclusión en la educación para formular una política educativa inclusiva y la escuela desarrolle un proyecto pedagógico que vaya más allá de la visión asistencialista. de educación compensatoria.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema os desafios e possibilidades da formação de docentes na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

O estudo dessa temática surgiu a partir de inquietações encontradas por meio de experiências durante a formação inicial, notou-se que os professores de Espanhol tinham muita dificuldade em incluir alunos com necessidades educacionais especiais, portanto, buscou-se então um aprofundamento de estudos sobre a educação inclusiva e a formação de professores, na perspectiva de novos caminhos para uma educação de qualidade para todos.

No Brasil, segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, sendo esta dever do Estado e também da família, devendo ser fomentada pela sociedade, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo desta para o exercício da cidadania, qualificando este para o mercado de trabalho. Fica bem claro que todos e todas têm direito à educação. Considerando esse aspecto, é notável que para se exercer uma educação de qualidade e para todos, é de suma importância que os educadores estejam preparados para exercer uma prática inclusiva.

Ensinar partindo de um fazer pedagógico inclusivo é algo desafiador, pois o docente por meio de sua prática deve construir o exercício da alteridade, oportunizando a aprendizagem de todos.

Segundo Brito (2020) reconhecer o papel do professor se configura em entender uma gama de saberes desenvolvidos por este, desde a formação inicial a formação continuada, levando em consideração que o mesmo se modifica de acordo com cada época, pois se a sociedade muda, conseqüentemente o fazer pedagógico deve mudar, fazendo-se necessário a capacitação constante de saberes do professor.

Em virtude disso, a escolha pela temática se deu a partir das inquietações encontradas por meio de experiências durante a formação inicial e continuada,. Notou-se que os professores tinham muita dificuldade em incluir crianças com necessidades educacionais especiais, portanto, buscou-se um aprofundamento de estudos sobre a educação inclusiva e a

formação continuada de professores, na perspectiva de novos caminhos para uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, quais desafios e possibilidades da formação continuada de professores para a educação inclusiva?

Este estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica dedutiva. Marconi e Lakatos (2010) explicam que a abordagem bibliográfica se trata de uma pesquisa que tem como pressuposto, analisar e interpretar reflexões e falas de autores mais relevantes, dando ênfase nos processos e nos significados.

Segundo Freire (2001), a formação inicial é criada no formato de uma vertente profunda e especializada, enquanto a continuada é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, em que a primeira corresponde ao período da formação universitária e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, dando seguimento as mediações dentro e fora das escolas.

É de suma importância que a inclusão possa ser desenvolvida no ambiente escolar, sendo essa a primeira instância que garante a todos os alunos o direito à convivência em um espaço social tão importante na vida de todos, pois na escola é que se promove novas possibilidades de aprendizagem aos educandos, independentemente de suas peculiaridades, podendo a mesma ser uma instância formadora de cidadãos conscientes; é nela que se constrói e se desenvolve a socialização entre sujeitos.

Entretanto, a formação continuada é o caminho que o professor deverá percorrer progressivamente a fim de desenvolver um ensino de qualidade, contribuindo para a formação da cidadania com o objetivo de promover o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Para reafirmar este pensamento Freire (1992), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão da prática”.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Quando direcionamos o olhar para a história da Educação Especial no Brasil, observamos que a evolução desta teve início nos países europeus e norte-americanos, influenciando assim o nosso país, de acordo com Sasaki (1997), as pessoas com deficiência

passaram por quatro fases que correspondem ao desenvolvimento da história da educação Especial no Brasil. São essas: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. A fase da exclusão social foi marcada por abandono, perseguição e aniquilação de pessoas com necessidades especiais, devido às suas condições atípicas; na fase de segregação institucional, as pessoas que apresentavam deficiência eram segregadas e recebiam atendimento em instituições assistenciais especiais, muitas delas eram filantrópicas, religiosas ou manicômios.

Neste mesmo período os educadores e médicos passaram a ter um olhar diferenciado sobre as pessoas com necessidades educativas especiais, observando que podiam sim aprender e desenvolver habilidades.

Em junho de 1996, na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, que influenciou a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil, originando-se então o termo “integração”, onde alunos oriundos de escolas especiais passaram a serem integrados “preferencialmente” em classes regulares de ensino.

3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na educação inclusiva, o professor é uma figura indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Existem leis e decretos que garantem que a criança com necessidades especiais tenha melhores possibilidades de desenvolvimento, assegurando a formação continuada do docente para inclusão. Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) no Art. 59 garante:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, a formação continuada é primordial para os docentes, pois é nesta formação que ocorre um aperfeiçoamento dos conhecimentos e preparação de novas práticas voltadas para discentes com necessidades especiais, e para exercer sua função com êxito é preciso ter uma formação de qualidade e comprometimento com o processo educativo. A formação docente está essencialmente relacionada com a formação do cidadão, em tornar sujeitos críticos, criativos, responsáveis, cooperativos, autônomos e participativos (FREIRE, 2014).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), garante às crianças com deficiência, o direito ao contato com a diversidade e trocas de experiências diversas, ao dar preferência à educação oferecida na rede regular de ensino.

Embora a formação continuada destes profissionais seja essencial para o desenvolvimento da educação inclusiva, ainda existem diversos desafios relacionados a este assunto, consequências de políticas públicas de inclusão escolar, a falta de capacitação dos professores e adaptação da infraestrutura escolar. Para Nóvoa (1991, p.70) “a formação continuada deve ajudar na mudança educacional, e o espaço adequado para esse processo é o professor estar inserido no grupo profissional e numa organização escolar.”

Nesta concepção, a formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Para Freire “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Nessa linha de ação, surge o conceito de "necessidades educacionais especiais", que se refere a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e tem, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade. Assim, o desafio que enfrentam as escolas é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (BRASIL, 1994).

Esse conceito é bastante abrangente, tornando-se importante que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas

que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno. A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para a diversidade.

A Escola ou a Pré-Escola são locais onde as formações éticas se dão em maior intensidade para a educação especial, sendo de fundamental importância a compreensão da Escola com um maior número de funções formadoras do indivíduo, o espaço físico não é menos importante, os demais condicionantes são decisivos para o cumprimento da missão do educar. A partir desse princípio, é fundamental compreender a importância e a necessidade da formulação de projetos pedagógicos que enfatizem a formação humana, o respeito mútuo, as competências e a promoção da aprendizagem, contemplando as necessidades educacionais específicas de todos os cidadãos.

A implementação de um projeto para educação inclusiva deve objetivar construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução de conflitos e problemas que surjam nesse processo.

A inclusão escolar é um processo cheio de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige aprimoramento constante dos agentes envolvidos, componentes do Núcleo Gestor. Do ponto de vista gerencial da escola, cabe ao corpo diretivo buscar orientação e suporte das associações de assistência e das autoridades médicas e educacionais sempre que a matrícula de um deficiente é solicitada (Brasil, 2013).

De acordo com Mantoan (2014) do ponto de vista pedagógico, a construção do modelo inclusivo implica transformar a escola, no que diz respeito ao currículo, avaliação e, principalmente, às atitudes cotidianas. Segundo a autora "Não podemos continuar segregando essas crianças em escolas especiais que oferecem um ensino pouco estimulante". Quem enfrenta o desafio garante: quando a escola muda de verdade, melhora muito, pois passa a acolher melhor todos os estudantes (Mantoan, 2014).

Um maior nível de equidade implica avançar para a criação de escolas que acolham a todas as crianças e deem respostas às suas necessidades específicas. O desenvolvimento de escolas inclusivas é um meio fundamental para avançar sobre Necessidades Especiais

(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca, 1994). Todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotados (altas habilidades), crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. As escolas inclusivas representam um marco favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a completa participação, contribuem para uma educação e melhoram a relação custo-benefício de todo o sistema educacional.

Ora se a significação de escola for denotada e conotada como o estabelecimento no qual estão professores, alunos e outras pessoas que lá trabalham e a de inclusão como o de inserir conjuntos de alunos em outros conjuntos, já existentes, então a função da escola inclusiva, enquanto espaço físico, enquanto cenário seria o de introduzir, nela, alunos que antes estavam excluídos de seu interior (EDLER, 2014b, p. 109).

Valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade, sem nenhum tipo de distinção. Na atual contemporaneidade a temática inclusiva de crianças com deficiência nunca esteve tão presente no contexto educacional. Cada vez mais escolas e professores estão percebendo "mesmo que as resistências sejam identificadas", que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas "como iguais" é um "direito de todos", suas diferenças são subsídios para montar ou completar o cenário escolar. O que realmente vale, é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de Educação Inclusiva evidencia grande impulso desde a década de 90 no que se refere à colocação de alunos com deficiência na rede regular de ensino e tem avançado aceleradamente em alguns países desenvolvidos, ratificando a concepção de que a inclusão

bem-sucedida requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível, pois implica na inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta de atender à grande diversidade de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades especiais, na escola e na comunidade em que vivem.

Observa-se, nesse contexto, uma mudança de foco, que deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no aluno e no êxito do processo ensino e aprendizagem, para o qual o meio ambiente deve ser adaptado às necessidades específicas do educando, tanto no contexto escolar e familiar, como no comunitário.

A inclusão escolar se apresenta no mundo atual como uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada.

Entretanto, a inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica.

Por outro lado, não se pode negar as deficiências e as restrições delas provenientes. Por isso, as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão (Brasil, 2015b).

No Projeto Político Pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, ao apoio de programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (Brasil, 2015c). Nesse sentido, o Plano decenal de educação para todos (Brasil, 2012) e as diretrizes e estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas orientam a criação de programas de intervenção precoce em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias com as áreas de

saúde e assistência social, para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e o processo de aprendizagem dessas crianças. Torna-se importante pontuar que a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é constituída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-las. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar.

É no dia a dia da escola que crianças, adolescentes, jovens e as pessoas com necessidades educativas especiais, enquanto atores do processo de escolarização tem acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Portanto, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica contribua no processo de aprendizagem desses educandos.

Embora seja uma análise muito empírica e influenciada pelas nossas próprias preocupações, vemos as escolas cada uma a sua maneira, e admitem o processo de inclusão como uma etapa adversa, derivada de complexidades e de uma amplitude tamanha, pois a demanda a ser favorecida requer respostas urgentes, pois o isolamento que está submetido na modalidade ensino especial requer diferentes equilíbrios, necessária estabilidade indispensável nessa nova compreensão de mudança.

Pode-se mesmo afirmar que a educação se manifesta em nível das ideias, da consciência dos indivíduos com referência a um contexto sociopolítico e econômico em uma situação histórica. É certo que as práticas escolares contêm explícita ou implicitamente pressupostos teóricos. O modo pelo qual os agentes educativos agem dependem de como veem a finalidade da escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006/2011.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

Bases da educação nacional. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2022.

BOGDAN, R. E BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Planalto. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e escola**. In: Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: vol. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF. MEC, 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: SEESP, 1994.**

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal, Brasília, 1996.

BRITO, Antonia Edna. Formação inicial de professores e o estágio supervisionado: experiência formadora? **Práxis educacional**, v. 16, 2020.

EDLER, C. R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2014.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2014.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GURGEL, IureCoutre; OLIVEIRA AGUIAR, Ana Lúcia. **Saberes necessários para o trabalho com práticas pedagógicas**.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

O secretário escolar como sujeito integrante da gestão: uma análise crítico-reflexiva frente à função desse sujeito

Wanderlene de Lima Ribeiro Costa
Aline Juliana Barbosa Paulino

Resumo

O presente artigo tem como prioridade caracterizar o papel do secretário escolar, destacando sua importância na organização e gestão da escola. Considerando que este profissional é membro direto da gestão, questiona-se até que ponto, o mesmo, está atuando como sujeito da gestão da instituição de ensino. O foco deste trabalho é mostrar o envolvimento e o papel do secretário na administração escolar, já que a secretaria está ligada à gestão e auxilia a mesma no decorrer das suas atividades, buscando desenvolver parcerias e integração nas tomadas de decisões. Para a construção deste artigo, foi necessário realizar uma pesquisa onde abordamos alguns secretários escolares do município de Arapiraca, Alagoas, Brasil, por meio de entrevistas, sendo realizado um estudo das funções do secretário escolar, no sentido de promover uma reflexão sobre a profissão e as atribuições do secretário atuando junto à gestão escolar. Utilizamos também de uma pesquisa bibliográfica que tomou por base livros e artigos de organização e gestão escolar, secretariado no contexto educacional além da legislação inerente a esta pesquisa. Desta forma, esperamos contribuir para uma reflexão acerca do trabalho do secretário escolar, bem como perceber sua importância para o contexto educacional.

Palavras-chave: gestão, secretário escolar, escola

Abstract

This article aims to characterize the role of the school secretary, highlighting their importance in the organization and management of the school. Considering this

professional is a direct member of the administration, it is questioned to what extent he is acting as a subject of the management of the educational institution. Therefore, this study focuses on the secretary's involvement and role in school administration since the secretariat is linked to the management and assists it in their activities, seeking to develop partnerships and integration in decision-making. For the construction of this article, it was necessary to carry out a survey where we approached some school secretaries in the city of Arapiraca, Alagoas, Brazil, through interviews, with a study of the functions of the school secretary being carried out in the sense of promoting a reflection on the profession and the attributions of the secretary working with the school management. We also used bibliographical research based on books and articles on school organization and management and secretariat in the educational context, in addition to the legislation inherent to this research. In this way, we hope to contribute to a reflection on the work of the school secretary and realize their importance in the educational context.

Keywords: management, school secretary, school

Introdução

Nos últimos tempos temos vivido momentos de transformações no que se refere à organização do sistema educacional, desta maneira podemos perceber uma maior valorização no tocante à organização da escola e nos elementos que a compõem. Tais mudanças apontam com mais certeza, a necessidade de se ter na escola uma gestão democrática com a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo.

Neste contexto, a secretaria da escola passa a ser elemento imprescindível para o desenvolvimento das ações organizadoras, uma vez que ela também é responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades realizadas.

O secretário escolar torna-se, portanto, o agente multiplicador da transformação do seu ambiente de trabalho. Surgindo, assim, a necessidade de conhecermos suas funções frente à gestão escolar, uma vez que suas ações proporcionam um elemento de ligação com todos os setores da instituição, tanto no aspecto burocrático, quanto no pedagógico e no

atendimento a toda a comunidade escolar.

Neste sentido buscamos neste estudo entender o papel do secretário escolar neste processo de articulação com a gestão democrática fazendo uma análise crítico-reflexiva no que se refere à ação desse sujeito, visto que este é um universo pouco conhecido e pesquisado, o que dificulta uma reflexão junto àqueles que se identificam com a profissão. No decorrer deste trabalho, trataremos da organização escolar - qual a sua finalidade, quem são seus integrantes, como está estruturada; funções e papel do secretário escolar – como está composta e articulada a secretaria, qual a importância e as atribuições do secretário escolar; contribuições do secretário escolar para a gestão – valorização dos profissionais, princípios de uma gestão democrática, integração, organização e como se dá na prática o trabalho do secretário escolar e, por fim, trazemos as considerações dos secretários a respeito de suas atribuições dentro da gestão escolar – onde expomos e refletimos acerca das questões apontadas por estes profissionais.

Organização escolar: entendendo o funcionamento da escola

A escola é uma organização social sem fins lucrativos na qual os profissionais da educação estão envolvidos num trabalho cujo objetivo maior é a promoção da formação humana. Sua organização interna, bem como as pessoas que nela atuam, deve proporcionar o bom andamento das atividades pedagógicas e administrativas visando a aprendizagem, seja ela pedagógica, social, ou moral, pelos alunos que a frequentam. Para isso, os profissionais da escola devem estar capacitados e alocados segundo suas qualificações para exercerem funções de forma coordenada e integrada. Nesta perspectiva, a organização escolar tem como ponto fundamental a tomada de decisões que regulem essas ações da escola.

Uma organização, segundo Chiavenato (2020, p. 25), existe apenas quando “[...] há pessoas capazes de se comunicar entre si e que estão dispostas a participar e a contribuir com ação conjunta, a fim de alcançar um objetivo comum.”

Neste contexto, Libâneo, Olieveira e Toschi (2012, p. 316) conceituam a organização escolar

referindo-se “[...] aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.”

Neste ponto é importante tratar sobre o trabalho do gestor, pois este é o responsável pela orientação dos procedimentos do grupo na consecução dos objetivos.

O gestor é o membro mobilizador da equipe e articulador das tarefas dos diferentes segmentos que compõem o ambiente escolar. Cabe a ele gerenciar as tarefas da equipe, o que exige desse profissional atitudes de liderança e motivação.

Destarte, podemos entender o gestor como aquela pessoa que deve, portanto, ser um agente multiplicador da coletividade, da dinâmica de se trabalhar em grupo, visando à qualidade global da escola, proporcionando a interação dos indivíduos e a autonomia destes, para isso o gestor deve adquirir uma postura de liderança no sentido de obter a cooperação dos envolvidos e o respeito mútuo, promovendo o desenvolvimento do potencial crítico e criativo de toda a sua equipe escolar. Suas funções vão desde a parte administrativo-burocrática, quanto à pedagógica e à financeira.

Dentro das escolas com gestão democrática, esses diretores são escolhidos por eleições diretas, na qual professores, funcionários, alunos e pais escolhem seu representante na unidade escolar. É preciso lembrar que o processo de discussão da gestão democrática na rede estadual de ensino do estado de Alagoas foi longo, mas sua implementação iniciou a partir do ano 2000, com as eleições para conselheiros e mais tarde de gestores. Este princípio foi estabelecido pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96¹⁴.

A estrutura da escola passa a ser composta em direção geral e diretor-adjunto, conselho escolar, representantes de cada segmento responsáveis pela administração da escola, juntamente com estes no âmbito administrativo: secretário escolar, agentes

¹⁴ Em seu art. 3º, inciso VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino; e mais adiante no art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

administrativos, vigias, auxiliar de serviços diversos e merendeiras; no âmbito pedagógico: professores, coordenadores e articuladores de ensino.

Além dos diretores, o Conselho de Escola representa um aspecto imprescindível para a democratização, é um colegiado de natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora. Sua função é atuar articuladamente com a direção escolar, no processo de gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, tudo bem articulado entre os vários segmentos que o representam.

Os professores são responsáveis por promover o processo de ensino-aprendizagem, sua função requer muito comprometimento e competência. Devem trabalhar sempre em conjunto com toda a equipe escolar e alunado. Seu trabalho será auxiliado pelo coordenador, o qual estará buscando meios de melhorar as questões didático-pedagógicas, como também as questões burocráticas da parte pedagógica.

Os vigias, os auxiliares de serviços diversos e merendeiras, trabalham para manter a organização e a harmonia na escola, seus serviços são relevantes para o processo educativo, uma vez que cada um exerce um papel fundamental.

O secretário escolar trabalha em consonância com o agente administrativo no intuito de atender todas as suas funções e prestar serviço a toda à comunidade escolar.

Todos estes atores, sendo parte da comunidade que constitui a organização escolar, possuem uma cultura interna que vai sendo construída no decorrer do tempo através de conceitos baseados em atitudes que são compartilhadas entre o grupo. Esses conceitos auxiliam os membros ao lidar com os problemas de adaptação e integração ao grupo e, portanto, são repassados aos novos membros para que sejam por eles incorporados. É relevante salientar os aspectos informais da organização escolar, visto que nas instituições escolares a interação entre os profissionais é um elemento de destaque. Esses aspectos são tratados, por diversos autores, como Libâneo, Oliveira, Toschi (2012) como cultura organizacional. Assim eles apresentam:

Cultura organizacional pode, então, ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Isso significa que, além daquelas diretrizes,

normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam as escolas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras não sendo a maior parte deles nem claramente perceptíveis nem explícitos. (p. 320)

É preciso levar em conta a cultura organizacional da escola para perceber como ela gera comportamentos e orienta as ações dos membros da escola, influenciando nas formas de organização e gestão escolar. As concepções que o grupo tem de autoridade, hierarquia e participação são compartilhadas pelos diferentes segmentos participantes da escola e são legitimadas baseadas de modo geral pelo cargo ocupado¹⁵, mas também pelo reconhecimento do poder de articulação e da criação de elementos facilitadores da participação na escola, condições importantes para cargo do gestor.

Funções e papel do secretário escolar

O ambiente da secretaria escolar é composto por secretário escolar e agente administrativo, os quais trabalham diretamente ligados com a direção, coordenação, professores, alunos, pais, funcionários e toda a comunidade em geral. Como destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) reportando-se à secretaria. Dizem os autores:

[...] costuma ser o lugar procurado, em primeiro lugar, para pedir informação, para falar com o diretor, para resolver problemas, para contatar a família, para tratar de questões administrativas etc. Por isso, a atividade de recepção e de relações públicas requer do pessoal que aí trabalha atitudes de atenção, de respeito e de sensibilidade, criando um clima favorável para a resolução dos problemas que motivaram a presença da pessoa na secretaria ou na sala do diretor. (pp. 371-372)

É nesta perspectiva de articulação com todos os segmentos que compõem a instituição escolar que o secretário passa a exercer suas funções e a envolver-se num trabalho que vai exigir muito comprometimento, competência, discernimento, capacidade de dialogar e de delegar funções. Além disso, necessário se faz que ele esteja sempre bem-informado sobre

¹⁵ Nas relações entre agente administrativo e secretário, entre aluno e professor, entre professores e coordenador e, de forma geral, entre os funcionários da escola e seu gestor.

as decisões tomadas na escola e preparado para as mudanças que possam vir a ocorrer no seu sistema de trabalho e nas tecnologias atuais, já que “nos dias de hoje, conhecer determinados *softwares* é pré-requisito para atuar em qualquer campo no mercado de trabalho.” (Azevedo & Costa, 2006, p. 179). Uma vez que as novas tecnologias proporcionam agilidade aos trabalhos desenvolvidos e, com isso, o repasse das informações tanto aos profissionais da escola quanto à comunidade escolar torna-se muito mais prestativo e eficiente.

Na secretaria, a organização do local de trabalho é uma atividade que o secretário tem por função gerenciar. Azevedo e Costa (2006, p. 37) explicam que o ambiente de trabalho bem planejado, organizado e harmonizado é:

[...] fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho da secretária. A eliminação de obstáculos, o melhor emprego das máquinas e equipamentos, a racionalização de espaço, a economia de tempo, a segurança, a estética, entre outros, são alguns itens que propiciam a realização de trabalhos com qualidade.

Dessa maneira, entendemos que o papel do secretário é de fundamental importância para o bom andamento das atividades desenvolvidas, logo, vão depender dele o planejamento – para ter clareza nas suas metas e em como pretende atingi-las –, a execução – trabalhando em equipe, num ambiente de confiança em um clima favorável – e a avaliação das atividades realizadas no setor administrativo e burocrático da escola que é a secretaria, ou seja, podemos dizer que seu papel contribui para a eficácia da escola.

A Lei nº 6.575 de 11 de janeiro de 2005, a qual criou o cargo efetivo público de Secretário Escolar no estado de Alagoas, em seu capítulo II, art. 3º aponta as atribuições do Secretário Escolar¹⁶.

¹⁶ **I** – realizar atividades de assessoramento à direção da escola, respondendo pela secretaria da escola, apoiar os serviços administrativos, analisar, organizar, registrar e documentar fatos ligados à vida escolar dos alunos e à vida funcional dos servidores da escola; **II** – coordenar e supervisionar os trabalhos da secretaria da escola; **III** – atender ao pessoal da escola, da comunidade e ao público em geral; **IV** – zelar pela identidade da vida escolar do aluno e pela autenticidade dos documentos escolares; **VI** – coordenar o registro do desempenho do aluno na ficha individual; **VII** – abrir prontuários para alunos novos e arquivar os de alunos concluintes, transferidos e desistentes; **VIII** – promover o levantamento de dados referentes à aprovação, reprovação e

A promulgação de leis, decretos e outros instrumentos legais demonstra o caráter de interesse dos órgãos públicos com o objetivo de organizar a educação e nesse caso específico à secretaria escolar.

A secretaria escolar deve estar sempre bem-organizada e articulada com os outros setores, os funcionários da mesma devem trabalhar com ética, harmonia, agilidade e tranquilidade, visando o melhor funcionamento e atendimento ao público, nesta perspectiva podemos entender que os serviços da secretaria escolar são imprescindíveis para o bom funcionamento da escola. Segundo Bruini (2022),

Há quem diga que a Secretaria é o coração da escola, pois sem ela não existe história do aluno, do corpo docente, dos funcionários e da instituição como um todo. É muito importante valorizar este departamento e considerá-lo dentro da política escolar, pois é a Secretaria a responsável por todos os eventos burocráticos e legais de funcionamento da instituição.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 371) também apontam que os serviços de secretaria se referem a várias atividades, tais como:

Recepção de pais, alunos, professores, visitantes;

recuperação de alunos; **IX** – divulgar resultados de aprovação, recuperação, reprovação e evasão de alunos; **X** – lavrar atas de resultados finais; **XI** – responsabilizar-se por toda a escrituração, expedição de documentos escolares e certificados de conclusão, bem como pela autenticidade dos mesmos; **XII** – analisar o expediente e submetê-lo ao despacho do diretor da escola; **XIII** – coordenar a organização e conservação do arquivo ativo e inativo da escola; **XIV** – manter em sigilo a documentação atinente à vida escolar dos alunos e à vida funcional dos servidores da escola; **XV** – analisar, instruir e divulgar documentos relativos às normas vigentes no tocante à recuperação, matrícula, transferência, registro da vida escolar do aluno e da vida funcional dos servidores da escola; **XVI** – realizar levantamento dos serviços administrativos da unidade escolar e os distribuir em conjunto com a direção da escola; **XVII** – redigir ofícios, relatórios e formulários estatísticos e financeiros; **XVIII** – encaminhar aos órgãos competentes documentos diversos; **XIX** – preparar relatórios de frequência dos servidores da escola; **XX** – participar da gestão dos aspectos administrativos e pedagógicos da escola; **XXI** – convocar, por determinação da direção ou do Conselho Escolar, reuniões de caráter pedagógico ou administrativo; **XXII** – participar de reuniões, sessões de estudos e cursos na sua área de atuação; **XXIII** – garantir o apoio às atividades do Conselho Escolar; **XXIV** – responsabilizar-se pela divulgação, pela guarda e atualização da Legislação Educacional; **XXV** – executar outras atividades correlatas.

Assistência administrativa à direção e à coordenação pedagógica;

Comunicações e informações a alunos e professores;

Atendimento de rotinas administrativas referentes ao funcionamento pedagógico da escola (cadastros, listas de alunos, controle de frequência, expedição de documentos etc.);

Gestão do patrimônio e das finanças;

Registro, guarda e expedição de documentação escolar dos alunos;

Serviços de impressão e cópias;

Controles funcionais do pessoal docente e dos funcionários;

Controle de correspondência e comunicações por telefone e internet.

Mas, além dessas atividades, o secretário escolar enquanto responsável pelo bom desenvolvimento das ações de uma secretaria, precisa realizar um trabalho integrado com todos os envolvidos no processo educacional. Podemos entender então a relação da secretaria com estes, da seguinte forma:

Direção e Órgãos Colegiados – deve-se manter um ambiente harmonioso onde prevaleça o diálogo constante e a troca de informação, bem como cabe a secretaria assessorar nas atividades realizadas, subsidiar com todas as informações pertinentes a administração da escola, além disso, as decisões devem ser tomadas em comum acordo;

Funcionários da Secretaria – trabalham em consonância com a secretaria, uma vez que suas atividades estão interligadas, para isso o secretário escolar deve estar sempre preparado para orientá-los a respeito das rotinas de trabalho;

Inspetores Escolares – deve-se manter um trabalho em conjunto, por serem ponto de apoio para que sejam sempre seguidas as normas burocráticas, as leis. São os responsáveis por orientar e inspecionar o trabalho realizado na escola;

Professores e Coordenadores – estes estão diretamente ligados às atividades da secretaria posto que muitas das informações e documentos vão ser trabalhados em comum, como por exemplo, o diário de classe;

Alunos – são uns dos principais interessados no trabalho de uma secretaria, pois esta é responsável pelo arquivamento, zelo, atualização e disponibilidade de todos os seus documentos, o que chamamos de sua “vida escolar”.

Pais e comunidade – deve-se haver um bom relacionamento entre estes, logo um dos papéis da secretaria da escola é prestar informações sobre o andamento dos rendimentos dos alunos e suas documentações;

No texto supracitado, já podemos perceber muitas das funções do secretário escolar, e assim acrescentar que seu papel é tão fundamental para o andamento natural das ações de uma secretaria e para a integração entre os diversos setores escolares que para que sua atividade seja realizada de forma eficaz vão ser necessárias habilidades e competências essenciais, como: estabelecer parcerias e ter liderança. Neste sentido, Santos (2020, p. 36) expõe que “hoje o líder busca, intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem objetivos e metas, maximizando o desenvolvimento organizacional e pessoal”.

Contribuições do secretário escolar para a gestão

A escola vem tendo uma preocupação em oferecer uma educação de qualidade, bem como em estabelecer agilidade em seus processos. Para isso, buscam-se meios e formas de se trabalhar num sistema mais descentralizado, onde o trabalho em equipe, a autonomia e a participação passam a ser imprescindíveis.

A experiência tem demonstrado que uma educação de qualidade não pode ser obtida em sistemas educacionais e escolas envoltos em burocracias lentas e centralizadoras, preocupados excessivamente com normas e regulamentos e com uma estrutura hierárquica que não lhes confere agilidade na solução dos problemas. (Tito, 2011, citado por Muhala & Canepa, 2022)

Desta maneira podemos perceber que para a escola atingir patamares de excelência, faz-se necessário que esta se encontre organizada num sistema de gestão no qual haja comprometimento e participação efetiva de todos os envolvidos, e que estes se encontrem abertos ao diálogo e à mudança. Uma gestão que procure estimular a participação e o comprometimento de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, visando promover uma educação de qualidade pode desenvolver a democracia e a cidadania dentro

da instituição escolar e conseqüentemente na sociedade.

De acordo com Santos (2020) podemos perceber que:

A modernidade exige gestores mais dinâmicos, criativos, e capazes de interpretar as exigências de cada momento e de instaurar condições mais adequadas de trabalho na escola. A autonomia desta, tão decantada e mesmo prevista na legislação do ensino, depende, em grande parte, da competência de seus gestores para que a educação possa não só acompanhar as grandes mudanças que se operam na sociedade como também intervir nelas. (p. 12)

Diante das atividades que envolvem a gestão escolar, percebemos que o diretor passa a ter novas funções, o que vai exigir um maior desempenho na sua atuação. Vale salientar que o gestor deve estar atento tanto às ações de cunho administrativo-burocrático, quanto às pedagógicas. Assim, segundo Santos (2020),

Deve o gestor dar prioridade às questões pedagógicas, repensando e estabelecendo as tarefas administrativas que podem ser delegadas a outros funcionários. O gestor deve organizar o seu tempo e seu serviço, distribuindo tarefas, delegando autoridade, criando e usando mecanismos modernos e mais adequados de registro de controle, para ter tempo de dedicar-se com mais afinco às questões pedagógicas. (p. 15)

E acrescenta ainda, “O gestor escolar deve ser, sobretudo o educador, não o especialista; uma espécie de político e técnico que entenda o social e o burocrático, que saiba delegar funções, principalmente as burocráticas, para poder dedicar-se mais ao social, educacional e humano.” (Santos, 2020, p. 17)

É nesta perspectiva que podemos perceber que o gestor escolar não está sozinho no desenvolvimento de suas ações, ele deve sempre contar com a ajuda e o apoio de todos os envolvidos no processo educativo, e a partir daí descentralizar as ações.

A secretaria da escola se insere neste contexto de descentralização, visto que divide com a gestão questões administrativas buscando agilidade e segurança para o setor para que assim atenda de forma satisfatória ao público. Para isso, precisa encontrar-se organizada e com pessoas capacitadas para realizar suas funções.

O secretário escolar desenvolve ações que visam o bom relacionamento entre os setores

administrativo, pedagógico e a gestão da escola. Segundo a Lei 6.575 de 11 de janeiro de 2005, o papel desempenhado pelo secretário auxilia o trabalho do gestor, pois este tem como incumbência participar da gestão dos aspectos administrativos e pedagógicos da escola realizando inclusive um levantamento dos serviços administrativos da unidade escolar para distribuí-los em conjunto com a direção.

A função da secretaria contempla ainda: fornecer informações, documentos, organizar, arquivar e conservar tudo o que se refere à vida do aluno e à documentação da escola. Precisa trabalhar sempre de forma sistemática, para assim poder atender todas as suas ações naturais e encargos.

Assim como o governo de Alagoas, o governo estadual do Mato Grosso do Sul, em seu Manual da Secretária Escolar, também destaca a importância do secretário escolar e cita que: “O (a) Secretário (a) Escolar é um dos elementos a quem a Direção da unidade escolar delega poderes. Sua posição é tão importante que uma unidade escolar funciona melhor ou pior, dependendo, em boa medida, de seu (sua) Secretário (a).” (Manual da Secretaria Escolar, 2015, p.10).

O mesmo também determina o caráter polivalente da função do secretário quando afirma que “as responsabilidades do Secretário Escolar incidem sobre a unidade escolar como um todo: Grupo Técnico Pedagógico; Corpo Docente; Grupo de Apoio Operacional e Corpo Discente.” (Manual da Secretaria Escolar, 2015, p.10).

De acordo com o Manual da Secretaria Escolar do Distrito Federal (2018) o secretário escolar,

[...] é responsável por criar condições adequadas de trabalho, em que haja respeito e confiança, definindo e distribuindo tarefas, apoiando aos que estão sob sua liderança, revendo e avaliando resultados, de forma a assegurar condições para o alcance dos objetivos estabelecidos coletivamente. (p. 9)

O secretário é considerado como o responsável por estabelecer prioridades, diagnosticar e propor soluções para os problemas e conflitos que possam vir a existir na sua equipe de trabalho. Ele deve possuir competências e habilidades para escolher instrumentos que possibilitem além de uma boa administração da secretaria, buscar meios em que se possa

melhorar a qualidade de todo o processo de comunicação entre os diferentes segmentos que se articulam com a secretaria escolar. Por desempenhar funções múltiplas, adota uma postura de profissional articulado e polivalente, o que lhe confere muitas responsabilidades, mas também o impulsiona ao crescimento. Por estar associado à organização da escola, já que assume inteira responsabilidade pelos serviços da secretaria, órgão da escola que é porta de entrada e porta-voz da escola, o secretário de escola é o braço direito do gestor e está cada vez mais integrado à gestão escolar e vem desempenhando esta função com tenacidade e competência.

Considerações dos secretários a respeito de suas atribuições dentro da gestão escolar

Para verificarmos *in loco* a percepção dos secretários a respeito de seu papel dentro da unidade escolar, realizamos entrevistas em 13 escolas da rede estadual de ensino do município de Arapiraca, estado de Alagoas, Brasil. Abaixo faremos as considerações a respeito destas entrevistas.

Dos treze secretários entrevistados, dois eram do sexo masculino e onze eram do sexo feminino. Destes, cinco são formados em Pedagogia, quatro em Letras, um em Análise de Sistemas, um em Administração, um em Estudos Sociais e um em Economia. Todos os secretários possuem curso de especialização.

Dentro do universo entrevistado, pudemos constatar que os secretários que são habilitados em Pedagogia, Administração e Economia tiveram uma maior facilidade para o exercício da função no começo da carreira. Eles afirmaram que a sua formação acadêmica lhes garantiu competências básicas para executar suas funções. E, com o passar do tempo, todos os entrevistados sentiram-se mais preparados, visto que a experiência adquirida os tornou mais capacitados para o exercício da função.

Dos secretários pesquisados, 92% afirmaram que exercem funções que vão além das suas atribuições. Destes, 33% informaram que se sentem sobrecarregados por exercerem essas funções e 59% se sentiam incomodados, pois ao colaborar perceberam que as pessoas que solicitam sua colaboração acabam por acomodarem-se com essa situação.

Todos os secretários pesquisados acreditam que sua atuação facilita o desempenho do diretor no sentido de desenvolver um trabalho participativo e que sua presença em reuniões pedagógicas, reuniões de pais e com a secretaria de educação, conselhos de classe, contribuição na elaboração do projeto político-pedagógico e regimento escolar demonstram sua participação efetiva na gestão da escola.

De uma forma geral, os secretários pesquisados acreditam que para melhorar o seu trabalho precisam: realizar cursos de capacitação oferecidos pelo estado; organizar melhor o trabalho no sentido de cada um exercer seu papel; ter o calendário escolar regularizado, para que a secretaria possa cumprir com os prazos na entrega de documentações; melhor compreensão do trabalho do secretário por parte da equipe escolar; ter reuniões periódicas com a equipe de inspeção e um número maior de agentes administrativos.

Com relação à gestão das escolas, os secretários a caracterizaram como democrática, contudo, entendem que apenas eleger democraticamente seu líder não é o suficiente para estabelecer uma gestão democrática, mas, de acordo com nossa pesquisa, 100% das escolas caminham para estabelecer uma gestão democrática de fato e de direito, na qual o secretário escolar está totalmente envolvido. Gerir democraticamente parece estar tão presente no seio dessas escolas que todos os secretários pesquisados se sentem em boa medida responsáveis pelo bom andamento dos projetos da escola. Sentirem-se partícipes dessas mudanças denota o caráter próprio do trabalhador da educação que é o secretário escolar.

Metodologia

Para a produção deste artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que deu fundamento a esta investigação e nos munuiu de referenciais teóricos para a elaboração deste trabalho, visto que,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica,

que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (Fonseca, 2002, citado por Sousa, Oliveira & Alves, 2021).

Desta forma, a revisão da literatura considerou a busca dos conceitos de organização e gestão escolar, as funções e o papel do secretário, além da legislação relacionada ao nosso objeto de estudo.

A investigação realizada por este trabalho foi do tipo qualitativa, incluindo alguns aspectos quantitativos. O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi a entrevista. Optamos por esta, pois acreditamos que seria um instrumento que possibilitasse aos secretários sentirem-se mais à vontade para refletir sobre sua profissão e com isso nos fornecer as informações necessárias para o alcance dos nossos objetivos. Este instrumento mostrou-se bastante satisfatório e teve relevante contribuição para a construção deste artigo.

A entrevista contou com questões fechadas e abertas, possibilitando aos entrevistados liberdade para fazerem as considerações que achassem válidas. O material foi analisado de modo a localizar, nas respostas dos entrevistados, práticas que definissem o papel do secretário no ambiente de gestão da escola.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, é importante destacar que este trabalho levantou mais considerações do que aquelas que podíamos vislumbrar no início de sua construção. Esperamos que além dos objetivos próprios dessa pesquisa, tenhamos deixado um pequeno legado sobre esta profissão que por vezes foi tratada como mais um agente administrativo do âmbito escolar.

A figura do secretário hoje é necessária ao estabelecimento de ensino, pois a qualidade da oferta dos serviços da secretaria depende de sua capacidade de administração. No desenrolar da nossa pesquisa, fica destacado o quão útil é este profissional e o quão versátil também. Este perfil de profissional polivalente só foi possível de ser concebido em meio à política de descentralização das ações escolares configurada pela gestão democrática.

Partindo dos pressupostos apresentados no referencial teórico e confirmados nas entrevistas, vimos que ser secretário importa que estes profissionais apresentem ou adquiram atitudes de comprometimento e liderança para que sejam capazes de organizar e gerir o ambiente da secretaria escolar e ainda atuar na função de colaboradores da gestão escolar.

Sendo o órgão primeiro a ser procurado na unidade escolar, a secretaria da escola necessita de um profissional que se mostre conhecedor dos fatos, fenômenos e ações dos diversos setores da escola, atuando sempre de maneira articulada e eficiente.

O que demonstra seu caráter multifuncional: além de ser o profissional do setor mais burocrático e normatizado da escola é também o sujeito integrante da gestão na medida em que trabalha para a efetivação da mesma.

Referências Bibliográficas

Alagoas, Unidade Federativa do Brasil. Poder Executivo (2005). Lei Estadual nº 6.575, de 11 de janeiro de 2005, e integrado na Lei Estadual nº 6.253, de 20 de julho de 2001 e alterada pela Alterada pela Lei estadual nº 6.597, de 14 de abril de 2005. Cria o cargo de Secretário Escolar.

Azevedo, I., & Costa, S. I. (2006) *Secretária: um guia prático* (6ª ed.) Senac São Paulo.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Bruini, E.C. Brasil Escola. (2022, setembro, 27) *Secretaria Escolar*. <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/secretaria-escolar.htm>

Chiavenato, I. (2020) *Recursos Humanos: O capital humano das organizações* (11ª ed.) Atlas.

Libâneo, J. C., de Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2012) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. (10ª ed.) Coleção Docência em Formação. Cortez

Muhala, J. D., & Canepa, R. R. (2022) *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.8, n.7, p. 53842-53857, jul.

Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. (2015) *Manual Da Secretaria Escolar*. Campo Grande. <https://pt.slideshare.net/faabbio/manual-secretaria-escolar-2>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018) *Manual da secretaria escolar do sistema de ensino do distrito federal*. <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Manual-da-secretaria-escolar-02out18.pdf>

Santos, C. R. (2020) *A gestão educacional e escolar para a modernidade*. Cengage Learning.

Sousa, A. S., Oliveira, G. S. & Alves, L. H. (2021) *Cadernos da Fucamp*. v.20, n.43, p.64-83.