

EDUCAÇÃO: PROCESSO CONTÍNUO DE DESENVOLVIMENTO

VOLUME VI



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Educação: processo contínuo de desenvolvimento

6ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

6ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238E Educação: processo contínuo de desenvolvimento

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2022

231 f.: il

DOI: 10.37423/2022.edcl495

ISBN: 978-65-5367-125-6

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. ensino 2. pesquisa 3. extensão I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2022.edcl495>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

Dr. João Luís Ribeiro Ulhôa

Dra. Eyde Cristianne Saraiva-Bonato

MSc. Frederico Celestino Barbosa

MSc. Carlos Eduardo de Oliveira Gontijo

MSc. Plínio Ferreira Pires

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2022

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	7
GESTÃO ESCOLAR: CAMINHOS COMPARTILHADOS RESULTADOS AMADURECIDOS	
Lorena Lima Ribeiro	
DOI 10.37423/220505812	
CAPÍTULO 2	13
OLHARES DISCENTES SOBRE O ENSINO REMOTO: VOZES QUE RESSOAM EM TEMPOS DE PANDEMIA	
Jusceli Maria Oliveira de Cardoso	
Levi Menezes Varjão	
Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva	
Cláudia Lisias Silva Varjão	
Antônio de Pádua Araújo Batista	
DOI 10.37423/220505820	
CAPÍTULO 3	26
TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO: SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA PROFESSORALIDADE DE PROFESSORAS POLIVALENTES	
Luana Leal Alves	
Antônio Maurício Medeiros Alves	
Denise Nascimento Silveira	
DOI 10.37423/220505825	
CAPÍTULO 4	51
OS IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES	
Gabrielly Maria Mendes de Barros	
Filipe Carlos Eudes Pinto Valério	
Maria Helena Franklin Domingos da Silva	
Domennica Gomes Pecorelli	
Vinicius Urquiza da Nóbrega Porto	
Luisiane de Avila Silva	
DOI 10.37423/220505826	
CAPÍTULO 5	62
O DIREITO À EDUCAÇÃO, O DIREITO EDUCACIONAL E OS REFLEXOS DA PANDEMIA DA COVID 19	
ANTONIO APARECIDO DE CARVALHO	
LEONARDO BIRCHE DE CARVALHO	
DOI 10.37423/220505839	

CAPÍTULO 6	74
MAPEAMENTO DOS SINAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PAITER SURUÍ ROSIANE RIBAS DE SOUZA ELER JULIANA ISABEL RIBAS FAGUNDES DE CARVALHO DOI 10.37423/220505840	
CAPÍTULO 7	90
DESCRIÇÃO DA INTERFACE GRÁFICA DA FERRAMENTA DE AUTORIA DE E-BOOKS SAITEBOOKER: RELATO DE EXPERIÊNCIA Camila Santos de Castro e Lima Vital Amorim Vital Ivana Figueiredo de Oliveira Aquino Katherine Marjorie Mendonça De Assis Carla Galvão Spinillo Douglas Moraes Campos Cadidja Dayane Sousa do Carmo Ana Emilia Figueiredo de Oliveira Mário Antônio Meireles Teixeira Dilson José Lins Rabêlo Júnior DOI 10.37423/220505841	
CAPÍTULO 8	98
PSICOLOGIA E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS: A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Fabiana Darc Miranda Jonathas Ferreira Santos DOI 10.37423/220505863	
CAPÍTULO 9	115
EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ENGENHARIA DO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UFMA FRANCIMARY MACEDO MARTINS DOI 10.37423/220505867	
CAPÍTULO 10	123
QUANDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NÃO É COMUM, NEM NACIONAL Simone de Sousa Naedzold Débora Pereira Lucas Costa DOI 10.37423/220505877	

CAPÍTULO 11	154
APLICAÇÃO DE JOGO EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Rogério Nora Lima	
Joanes de Jesus Moreira Nunes	
DOI 10.37423/220505881	
CAPÍTULO 12	166
A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE EM FLORIANO - PI	
Rogério Nora Lima	
Francisca Karen Rodrigues Ferreira	
Claudilivia Ferreira dos Santos	
Joanes de Jesus Moreira Nunes	
DOI 10.37423/220505907	
CAPÍTULO 13	178
ESCLARECENDO SITUAÇÕES-PROBLEMAS POR MEIO DAS EQUAÇÕES DIOFANTINAS LINEARES	
Simone Ariomar de Souza	
Gabriela Cândido Caetano	
DOI 10.37423/220505908	
CAPÍTULO 14	184
APLICAÇÃO DE MATERIAL PARADIDÁTICO CONTEXTUALIZADO PARA POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOBRE A ECOLOGIA DE MAMÍFEROS ROEDORES SILVESTRES	
Rogério Nora Lima	
Creusa Carvalho da Costa	
DOI 10.37423/220505911	
CAPÍTULO 15	198
GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCASSEZ EDUCACIONAL	
Ariane Crociari	
Marcia Cristina Argenti	
DOI 10.37423/220505928	
CAPÍTULO 16	212
INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE ANÁLISE DA SÉRIE HISTÓRICA (2013-2021)	
Helciclever Barros da Silva Sales	
DOI 10.37423/220505934	

AS INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA EDUCATIVA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM

CELIA REGINA TEIXEIRA

DOI 10.37423/220505949

Capítulo 1

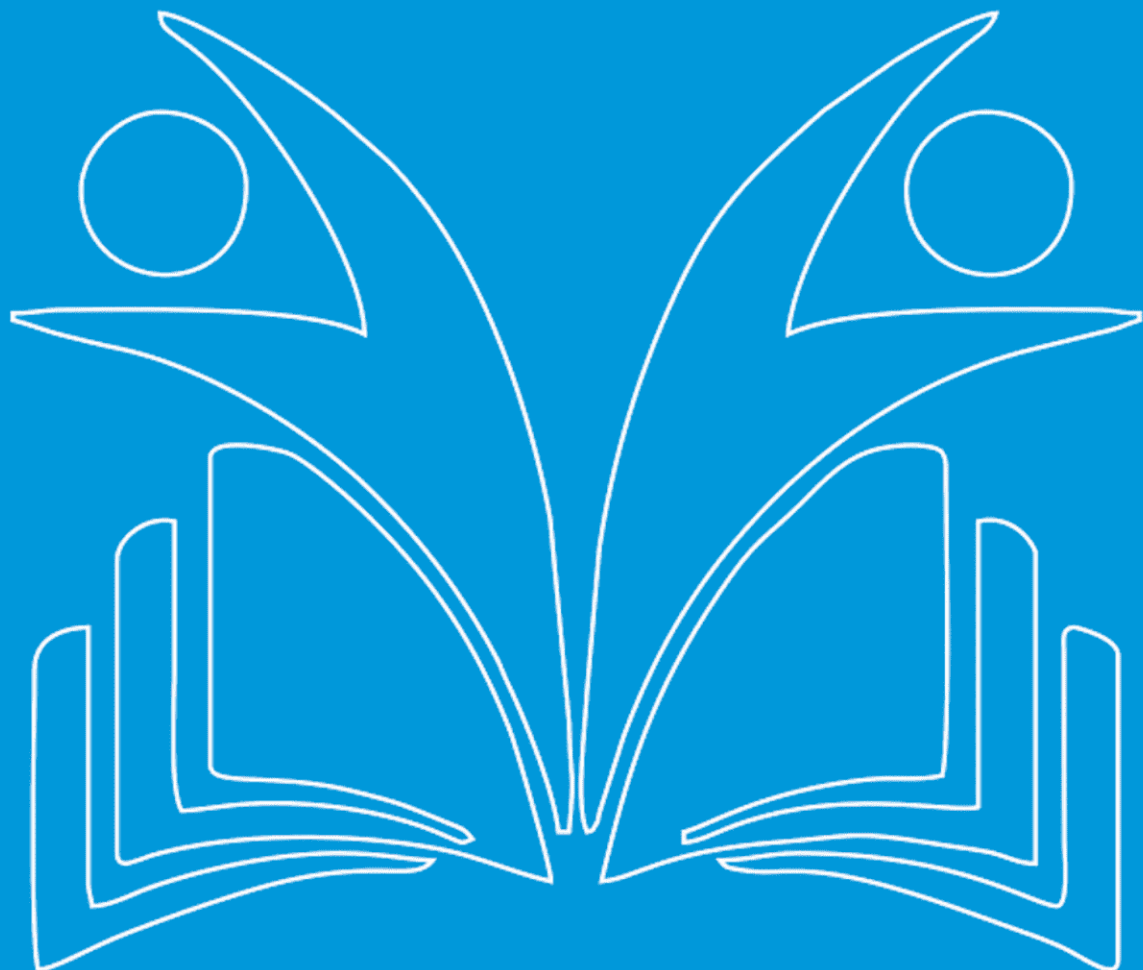


10.37423/220505812

GESTÃO ESCOLAR: CAMINHOS COMPARTILHADOS RESULTADOS AMADURECIDOS

Lorena Lima Ribeiro

*Secretaria Municipal de Educação de São
Luís - SEMED*



Como bem coloca Gadotti (2007) a gestão democrática constitui-se como um princípio não só de ordem pedagógica, mas sobretudo constitucional, sendo assim, baseada em dois pilares que a sustentam que é a democracia representativa e a participativa.

A gestão democrática da educação faz parte das chamadas pedagogias participativas, uma vez que configuram-se como base de sustentação do processo de ensino aprendizagem. Isso significa que a participação de forma autônoma dos atores que compõem os espaços educacionais está relacionada sobretudo à criação de espaços de deliberação coletiva.

É importantes destacar que a gestão democrática não se restringe somente a escola, uma vez que está contida em todos os sistemas de ensino, nem tão pouco encontra-se separada de uma visão de educação. Portanto, entende-se que à mesma deve ser coerente com uma concepção democrática e emancipadora de educação. Sobre isto, FREIRE(1996) destaca sobre a importância e o reconhecimento da participação popular nas tomadas de decisões, frente as necessidades que se mostram presentes. No caso do contexto escolar, destaca-se a participação dos Conselhos, Colegiados e Grêmios estudantis, os quais constituem-se em instrumentos de sustentação prática de uma gestão dita democrática.

O grande desafio existente está na implementação de diálogos permanentes que precisam ser instaurados na cultura da escola como uma prática indissociável das demais, visto seu “poder” e força de promoção de mudanças, as quais podem ser significativas nas ações coletivas da escola.

Percebe-se que mesmo havendo um olhar de preocupação acerca da necessidade de implantação de novas formas de promover a democratização da gestão escolar e portanto do ensino, ainda assim, o reconhecimento dessa importância não tem se traduzido em uma sustentação prática, pois, a gestão democrática mais parece uma transferência de responsabilidades, que acabam trazendo como consequência, discursos equivocados, evidenciando-se dessa forma a ideia de “culpabilidade” dos docentes pelo mau desempenho dos estudantes.

Entende-se que não basta somente criar estratégias de avaliar os estudantes em relação aos conhecimentos que precisam ser consolidados no decorrer de sua formação, antes de mais nada é preciso avaliar sim, o que o sistemas de ensino estão de fato construindo em termos concretos. O que está sendo oferecido ao professor no que concerne a sua formação permanente, que instrumentos são indicados e avaliados pelos sistemas de ensino como importantes a partir das necessidades colocadas pela comunidade escolar. São questões que precisam ser melhor pensadas, refletidas, antes de serem avaliadas de forma vertical, não considerando, dessa forma a realidade que se apresenta.

Acredita-se que é importante a qualificação permanente da comunidade escolar, mas para que isso se concretize é necessária a compreensão e o entendimento sobre a necessidade de formação. Para se melhorar a participação de todos na escola é preciso antes de mais nada melhorar as condições que são oferecidas pelos sistemas de ensino para quem faz a gestão democrática e compartilhada. De acordo com ANTUNES (2002), a gestão democrática exige também um planejamento democrático, em que não se restrinja somente a unidade escolar, mas a toda a comunidade que está envolvida no processo.

O objetivo da gestão escolar democrática é otimizar as práticas existentes nos espaços escolares, aumentando a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando assim a desburocratização das atividades desenvolvidas.

Outra questão muito importante e que deve-se ter um olhar e escutas voltados é sobre o perfil do gestor, pensa-se na necessidade de ter habilidades em aspectos que ultrapassam as questões de cunho pedagógicas, uma vez que é preciso dar atenção a escola como um todo.

Educação não é e nem podem ser vista como um “produto” que precisa ser vendido para se obter lucro. Ela é o resultado de ações pensadas, analisadas, construídas, refletidas que na prática serão implementadas de forma positiva na vida de toda a comunidade escolar, principalmente dos estudantes. Deve-se a partir da gestão democrática buscar resultados sim, mas sobretudo o fortalecimento das ações da comunidade escolar, destacando a qualidade do currículo, o estímulo à participação da família na vida de seus filhos, a qualificação permanente dos professores, promovendo assim a ressignificação de suas práticas a partir de sua valorização e reconhecimento enquanto profissional que contribui para a promoção e consolidação de práticas educativas efetivas.

Não se pode falar em mudanças de pensamento, de ideias, sem contudo falar de questões estruturais, estas incidem diretamente em todo o processo de conhecer e a partir do mesmo modificar sua realidade. Como falar em estratégias eficazes de ensino com profissionais desestimulados, desvalorizados financeiramente, trabalhando em condições precárias, sem espaços apropriados, sem recursos que deveriam ser oferecidos pelos sistemas. Por outro lado, temos o estudante, em salas de aulas sem o mínimo de conforto, vivenciando em seus contextos as mais diferentes situações de vida. Mesmo que o discurso seja visto como repetitivo, ainda assim se faz necessário, afinal de contas os antigos problemas de outrora persistem.

Para a promoção de mudanças no espaço educacional com os “velhos” problemas ainda presentes é praticamente inviável á medida em que serão implantadas as inovações sem estrutura que as faça

permanecer por muito tempo, pois, ao mascarar a realidade, o sistema mascara também sua incompetência e inabilidade para colocar na prática o que nem ele mesmo reconhece que é importante. Por isso, o trabalho colaborativo é visto como importante estratégia para minimização e ou resolução dos conflitos.

Á respeito do trabalho colaborativo, DAMIANI(2008) ressalta que os chamados protocolos de gestão promovem uma diálogo mais aberto acerca das práticas da comunidade escolar, uma vez que servem de auxílio na busca por novas estratégias de trabalho, que podem proporcionar aos envolvidos resultados concretos, ações que poderão nortear os trabalhos das equipes tanto nos espaços da escola quanto nas Secretarias. Além de tudo, é fundamental que essas ações sejam compreendidas como modificáveis a partir do momento em que forem percebidas como não mais eficazes.

A flexibilidade de pensamentos e ações precisa existir á medida em que o diálogo torna-se uma prática cotidiana entre as equipes de trabalhos, sendo dessa maneira articulada às necessidades de todos, cujo objetivo maior consiste na harmonização das ações realizadas e sua efetivação através dos resultados dos estudantes no desenvolvimento de habilidades e competências observados através dos conhecimentos consolidados a cada momento de sua aprendizagem.

As questões interpessoais é um outro ponto relevante a ser destacado nessa leitura reflexiva que se faz da gestão democrática, pois, o processo de comunicação entre os envolvidos se faz necessário para a execução das atividades previstas. Gadotti (2007), aponta para a necessidade de um caminhar junto, mesmo com as diferenças de pensamento e concepções, ainda assim é possível através do compromisso e respeito ao que faz uma caminhada na mesma direção. Nesse caso, a direção é uma escola melhor para todos, onde todos possam colaborar com o que sabem fazer de melhor uns para os outros.

É preciso de certa forma considerar a complexidade existe nos espaços da escola, mas é preciso também considerar que as individualidades devem ser respeitadas e valorizadas, entendidas como importantes para a busca de melhores resultados para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

A escola tem como um de seus papéis fundamentais a promoção das diferentes aprendizagens, considerando as diferenças, as condições e as possibilidade de todos, e é na formação de sujeitos independentes que a escola cumpre com seu papel de espaço de construção de pensamentos e ideias capazes de modificar realidades tornando seus estudantes protagonistas de sua própria história.

Nesse contexto, mais do que aprender a lidar com ideias, a gestão democrática da escola precisa saber lidar com as pessoas, são elas as grandes responsáveis pelas realizações as quais precisam acontecer para que todos sejam beneficiados com ações positivas e efetivas. A gestão é o coletivo da escola e com ela todos caminham fortalecendo pensamentos e concretizando ações.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar. São Paulo, Cortez/IPF, 2002.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar, nº 31. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir, 2007. Educar para um outro mundo possível: o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária. São Paulo, Publisher Brasil.

Capítulo 2



10.37423/220505820

OLHARES DISCENTES SOBRE O ENSINO REMOTO: VOZES QUE RESSOAM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Jusceli Maria Oliveira de Cardoso

Universidade Estadual da Bahia

Levi Menezes Varjão

Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva

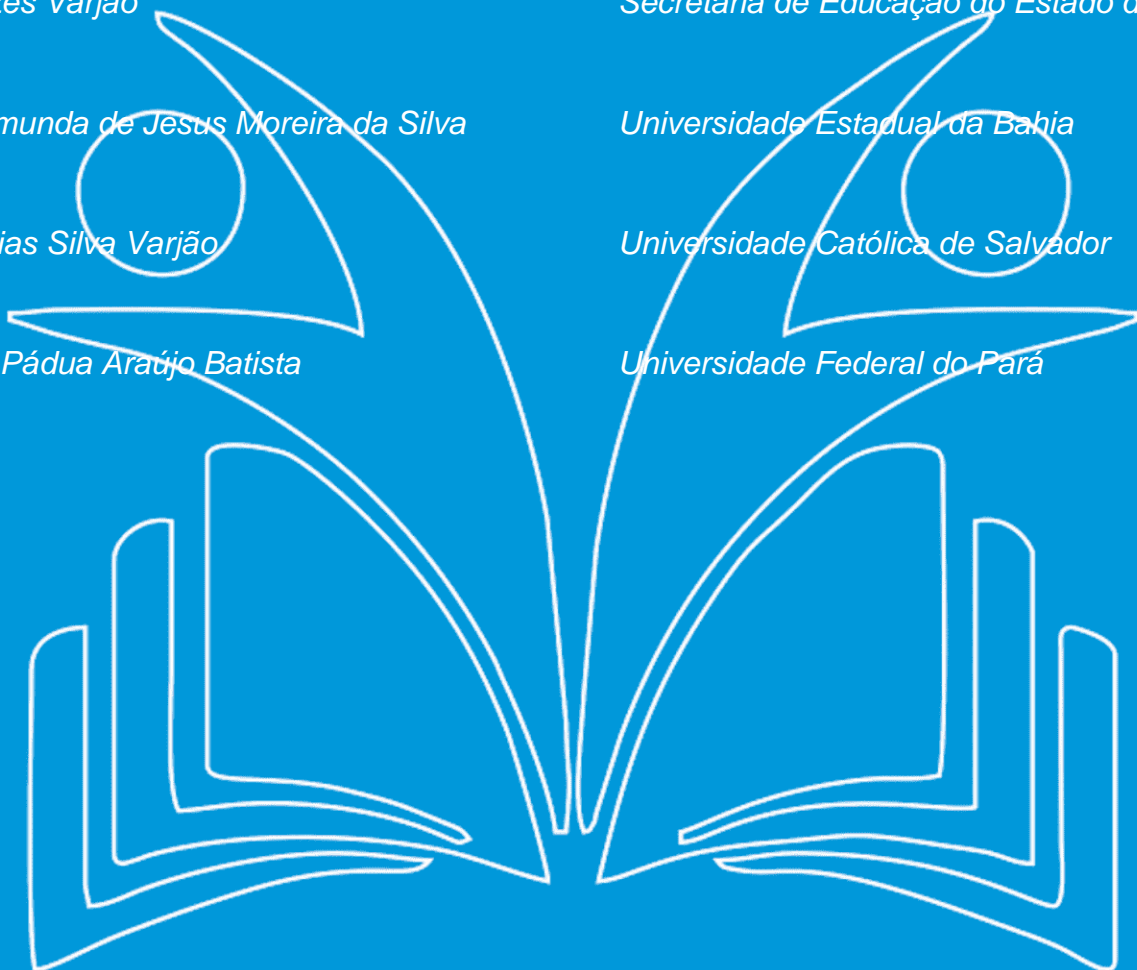
Universidade Estadual da Bahia

Cláudia Lisias Silva Varjão

Universidade Católica de Salvador

Antônio de Pádua Araújo Batista

Universidade Federal do Pará



Resumo: Trata-se de um artigo produzido a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com formato de estudo de campo edificado ao longo dos meses de abril a agosto do ano de 2020, tendo como colaboradores um grupo de vinte e cinco discentes, escolarizados em duas escolas públicas na Bahia. Considerando-se o contexto da pandemia, a coleta de dados se deu por intermediação tecnológica, utilizando-se grupos e redes sociais. O estudo teve como objetivos registrar a situação atípica vivida nas escolas, refletir sobre o desenho da oferta do ensino remoto, tendo como interlocutores os discentes. O estudo se justificou por evidenciar as percepções dos discentes sobre o ensino remoto construído pelas escolas, pontuando as demandas viabilizadas para manutenção da oferta do ensino, mesmo em face dos dias atípicos, emoldurados pela pandemia, que assola os dias contemporâneos em solo brasileiro.

Palavras-chave: Pandemia, Ensino remoto, Educação. Discentes.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata como temática nuclear uma discussão emergente, no cenário dos dias demarcados pela questão da pandemia provocada pela disseminação do novo corona vírus: como oferecer o ensino para os discentes, em razão das escolas terem sido fechadas. O debate que alimentou a escrita se consolidou a partir da polêmica nacional que foi se desenhando, na proporção que os dias de pandemia avançaram no calendário oficial do Brasil, tomando uma proporção nunca vista, na história da educação nacional brasileira.

Com o decreto da pandemia, em março do ano de 2020, escolas fecharam suas portas, portões, deixando uma população de discentes atônita em face do inusitado: E agora? De que modo, oferecer educação sem a possibilidade da escola? Como seriam operacionalizadas as ações educativas? Para onde irão os jovens, adolescentes e crianças?

Diante de tantas indagações, começam a se desenhar proposições de oferta, agora com proposição de um novo formato, que rapidamente foi nomeado de “ensino remoto”. Sendo assim, com trânsito nas escolas de educação básica, por sermos docentes atuantes na dimensão sócio educativa junto a jovens do ensino médio, em cidades baianas, fomos surpreendidos por uma avalanche de dificuldades inerentes a reorganização da oferta das aulas, agora necessariamente reconfiguradas pelo desenho a distância.

Polêmicas intensas são travadas, entre educadores e gestores, que, no limite do espaço virtual, munidos de novas arenas de contato, dialogaram e iniciaram, mesmo de que de modo tímido, iniciativas de ensino remoto, com ações pontuais, evidenciando uma realidade terrivelmente incontestável: A pandemia nos mostrou de modo incontestável, o quanto as nossas escolas ainda estão distantes de modelos híbridos, da imersão e educação tecnológica.

Professores, tiveram que, as pressas, organizar novos projetos, novos arranjos e novos caminhos para construir a oferta da educação. Neste sentido, diante de tal realidade, nos mobilizamos, através do grupo de estudos, GETEL-Grupo de Estudos em Tecnologias e Educação e Libras, da UNEB- Universidade do Estado da Bahia, a edificar um estudo sobre o que os discentes perceberam e quais suas percepções quanto a oferta do ensino remoto.

Nossos objetivos, além de registrar a situação atípica vivida nas escolas, quando da pandemia, refletir sobre o desenho da oferta do ensino remoto, tendo como interlocutores os discentes. Nosso intento foi evidenciar as percepções dos discentes sobre o ensino remoto construído pelas escolas, as

demandas e as possibilidades viabilizadas para manutenção da oferta do ensino, mesmo em face dos dias atípicos, emoldurados pela pandemia, que assola os dias contemporâneos em solo brasileiro.

Para tanto, efetivamos um estudo de cunho qualitativo, de desenho metodológico alicerçado na perspectiva da colaboratividade, tendo como contexto de interlocução as redes sociais e principais colaboradores, um grupo de estudantes do ensino médio, de duas escolas públicas: uma situada na cidade de Salvador e outra em Serrinha. A coleta de dados se processou por meio da escuta e da entrevista virtual, uma vez que, dada a questão sanitária, não pudemos interagir de modo presencial com os interlocutores do estudo. Assim, após participar de redes sociais, ouvindo e analisando as falas dos discentes, pudemos evidenciar que:

REFLEXÃO TEÓRICA

ENSINO REMOTO? O QUE É ISSO?

Tradicionalmente, ao longo dos anos, o ofício da docência se consolida pela relação pessoal e presencial, sendo necessária a presença de pelo menos um docente e o coletivo de discentes em uma ambiência instituída: a sala de aula.

Historicamente, a definição da docência como atividade sistematizada e orientada por princípios didáticos se consolidou como um processo em constante movimento, suscitando debates e profusão de posições, as quais se consubstanciaram por paradigmas, os quais se constituíram sob vários vértices, ao longo dos tempos.

As posições teóricas, refletidas cientificamente quanto ao processo de ensinar e aprender se entrelaçam, na construção de posições teórico-metodológicas que orientam o fazer docente. Posições que se firmaram com traços tradicionais, tecnicistas, humanistas, sociointeracionistas emergem, produzindo um conjunto vasto de abordagens norteadoras dos atos da docência, como ação pensada, organizada e sistematizada.

Cada paradigma educacional, com suas vertentes, edifica premissas as quais orientam as práticas de ensino nas escolas, sendo que, de um modo mais corriqueiro, temos a cena tradicional, de uma sala de aula, com carteiras, alunos e professores, livros dentre outros elementos que integram a paisagem da docência. Entretanto, de uma hora para outra, essa cena pedagógica é *deletada*, e no lugar, emerge um silêncio eloquente, da escola vazia.

Professores precisaram parar com a docência presencial, e pensar em novas formas de gerenciar o ensino: Neste contexto, emergem debates imperiosos quanto ao formato Educação a distância- EaD¹, demandas e possibilidades de tal modelagem de ensino. Entretanto, no bojo da salutar discussão sobre o desenho EaD, eclodiram também confusões conceituais e, obviamente metodológicas, no sentido do emparelhamento do ensino remoto com EaD. Mas, algumas indagações emergem: Ensino remoto seria o mesmo que ensino EaD? Do que se trata o ensino remoto? Quais diferenças entre o ensino remoto e a EaD?

Diante das indagações, floresce a necessidade do diálogo com autores sobre o conceito e características da nova modalidade de ensino emergente no cenário da pandemia: a oferta da educação remota.

Neste sentido, torna-se crucial entenderemos algo essencial: Não podemos considerar o ensino remoto como um sinônimo da EaD, justamente porque são dois desenhos distintos, desde a concepção, diretrizes, currículos e projetos de cursos. Ou seja, no traçado EaD, há toda uma concepção desenhada para dimensão da oferta em ambientes virtuais e presenciais (no caso da oferta semipresencial), formação dos educadores, concepção de metodologias específicas, produção de conteúdos e objetos de aprendizagens , “uma vez que o EAD foi desenhado para prestar atendimento, aplicar atividades, aulas e outras demandas em um ambiente de aprendizado, com apoio de tutores e recursos tecnológicos que favorecem o ensino”(DAROS,2020, p.2)

Já o ensino remoto, se converte numa transposição do modelo presencial, para um desenho de oferta em que os interlocutores do processo (docentes e discentes) não se encontram no mesmo espaço físico. Neste aspecto, aulas em oferta remota, ao nosso olhar, não podem ser entendidas como uma modalidade de ensino, uma vez que não foram pensadas por meio de um currículo, um projeto de curso desenhado e articulado, não tem traçado metodológico, tampouco suportes pedagógicos para ser assim, consolidado como modalidade. Ao contrário, a oferta remota, nos dias de pandemia, se constituiu numa resposta rápida a uma demanda do mundo real imposta pela pandemia.

Trata-se pois, das aulas pensadas pela abordagem presencial e “adaptadas” de modo rápido, para chegaram aos discentes por meio de plataformas de comunicação virtuais. Neste sentido, abrem-se arestas, lacunas metodológicas preocupantes, em razão do objetivo maior de todo ato educativo: a aprendizagem dos sujeitos envolvidos na dinâmica.

As **atividades remotas** e as **atividades EAD** não podem ser compreendidas como se fossem sinônimas. Atividade remota significa a realização de uma atividade pedagógica de forma temporária e utilizada pontualmente, com o uso da internet, com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise. (DAROS, 2020, p.1)

Entretanto, a arquitetura do ensino remoto, continua sendo pautada pelo desenho presencial, o que nos permite refletir, que o remoto, nada mais é do que uma transposição emergencial, para oferta por intermediação tecnológica em razão, por exemplo, de intempéries naturais, ou mesmo episódios de pandemias, como ocorre, no Brasil, nos dias contemporâneos.

Dito isso, podemos perceber elementos distintivos entre os modelos de oferta EaD e remoto, sendo eu elaboramos um quadro síntese pontuando as principais características do ensino em oferta remota.

Fig.1.Quadro síntese- Ensino Remoto

Ensino remoto	Características
	<ol style="list-style-type: none"> 1.Situação temporária, 2.Contínuo de atividades pedagógicas, 3.Minimizam impactos da não <i>presencialidade</i>, 4.Ferramentas de intermediação tecnológica substituem “a aula”, 5.Ensino originalmente planejado para o presencial, 6.Solução rápida substitutiva da aula presencial, 7.Usada pra uma escala de tempo curta, 8.Não tem um desenho de projeto original, 9.Não tem estrutura metodológica de suporte, 10.Reproduzem o “presencial” 11.Não têm um ambiente virtual de aprendizagem previamente elaborado, 12.É o ensino presencial implantado por meio de um suporte virtual

Fonte: Pesquisadores, 2020

Nesse exercício dialógico, vamos encontrar respaldo na discussão sobre a distinção entre educação EaD e a oferta de aulas remotas. De acordo com Silva:

[...] emerge a educação traçada na modalidade a distância, como alternativa coerente com a realidade vivida por vários sujeitos que, por inúmeros motivos, não tem condições de acesso a educação formal. Apesar da EAD não se consistir uma inovação na modalidade de ensino, a mesma vem tendo uma expansão muito grande e recebendo um amplo destaque no panorama educacional como um meio de difusão da educação e também da inclusão social, uma vez que, ao

reduzir as distâncias, facilita o acesso ao conhecimento. É possível, dessa maneira, atingir um grande número de pessoas, graças ao uso das (TICs) - Tecnologias de Informação e Comunicação. (SILVA, 2018, p.10)

Já a oferta de aulas remotas, não se configura como modalidade de ensino. Trata-se pois, de uma forma de continuar as aulas, originalmente desenhadas pela concepção presencial, adaptadas devido a questões externas, para a mediação tecnológica, mas com traçado e concepção na sala de aula presencial. Neste aspecto, nota-se que aula remota é apenas uma simplificação, pautada na transmissão da aula, que seria presencial, para outro canal: que pode ser um aplicativo, plataformas de conexão virtuais dentre outros. Não há, assim, um ambiente virtual de aprendizagem, e mesmo recursos, atividade, apoios, suporte de tutores dentre outros.

Tal realidade, constituída pela pandemia do *Covid*, nos convida e repensar a educação, por outros caminhos e outros meios, traduzindo o que, contemporaneamente se denominou de ensino remoto.

Segundo **Danilo Zajac (2020)**

No Brasil, muitas redes de ensino têm optado pela modalidade de ensino remoto, numa espécie de educação à distância (EaD) improvisado, produzindo materiais às pressas para que os alunos possam estudar em suas casas, envolvendo professores na gravação de vídeo-aulas e transmissões ao vivo em múltiplas plataformas virtuais. Essas ações podem até ser vistas com bons olhos pela opinião pública, mas até onde essa variação barateada de EaD pode garantir a oferta e a qualidade de cursos que até então eram presenciais?(ZAJAC,2020, p.1)

Embora, feitas as ressalvas, sobre o processo de alijramento, como as aulas remotas estão se processando, em tempo real, no país, há que se pondera também sobre a urgência da situação, a qual fomos submetidos, docentes e discentes no que concerne a tentativa de manter as relações de ensino e aprendizagem, em movimento ativo, dada a contextualização dos dias pandêmicos .Para Furno:

Comunidades em redes sociais, grupos do WhatsApp... Apesar de informais, podem ser canais de comunicação que mantenham a rede de professores e alunos conectadas. Considerando que os planos de aula e ensino já estejam estruturados, é mais fácil estabelecer estratégias de aula e aprendizagem remotas. A curadoria, no caso das organizações que não tenham materiais didáticos estruturados, também será de grande valia.(FURUNO, 2020, p.3)

Isto na verdade, nos remete a pensar sobre a necessidade da educação, como um todo, repensar modelos, desenhos de ofertas, sinalizando-se para a incontornável realidade: educação precisa pensar em novos caminhos, novas alternativas para a oferta da educação, para que, em outros futuros, não sejamos surpreendidos e movidos pela improvisação de aulas, aparelhos, suportes, sobrecarregando os educadores e os educandos, numa tarefa hercúlea, de na correria, edificar estratégias para conexão e manutenção da aula. Ademais, em que sejam consideradas as críticas, Daros (2020) nos lembra:

Considerando o cenário atual, de expansão e quarentena devido ao coronavírus, o **uso remoto ou modalidade EAD são alternativas essenciais** para garantir a apropriação dos conhecimentos, mantendo o estudante em permanente contato com a instituição de ensino durante este período afastamento ao convívio social tão necessário. (DAROS, 2020, p.2)

Não podemos deixar de ponderar que o cenário vivenciado nos dias contemporâneos de pandemia, é grave, demandando de todos força, coragem e tomadas de decisões. Decidir pela aula remota, talvez, foi o único caminho plausível para continuarmos com a atividade de ensino, para muitos brasileiros dados as condições sanitárias. Entretanto, tal realidade também nos acena para as profundas desigualdades sociais e a exclusão digital, agora mais evidentes do que nunca, externadas pelo grito dos estudantes e dos professores, que estão distantes da possibilidade de ter dispositivos mesmo acesso digno a redes , internet e mesmo a aparelhos tecnológicos para construção da aprendizagem por meio digital.

METODOLOGIA

O exercício da pesquisa torna-se crucial no campo da educação, pois através do exercício da investigação, podemos buscar compreender os fenômenos inerentes e emergentes no cenário educativo, interpretando-os e, obviamente, construindo caminhos e perspectivas para edificar o ato de ensino-aprendizagem de modo coerente e significativo para todos e todas as pessoas.

Neste sentido, o ato da pesquisa é inerente ao ato da docência, sendo busca constante de todo educador a busca incessante, a curiosidade que anima a prática e a faz construtiva e criativa. Deste modo, a pesquisa é inerente ao ser docente. E nesta seara, constatamos que o exercício da pesquisa exige dos estudiosos a elaboração do método, como caminho sistematizado, organizado que assegura atingir os objetivos anunciados pelo estudo.

No caso do estudo que alimentou a escrita deste artigo, optamos pela abordagem qualitativa como perspectiva teórica que norteou todas as etapas que constituíram a investigação. Optamos pelo estudo do tipo de campo, sendo considerado como ação de busca descritivo-interpretativa, uma vez que os objetivos pleiteados demandaram tal opção.

Logo, o nosso caminho metodológico demandou o uso das seguintes técnicas de coleta:

- a) Escuta sensível dos educandos;

b) Entrevista semiestruturada, a qual se concretizou através da intermediação tecnológica em razão da pandemia. Utilizamos assim, o espaço de interlocução por meio de grupos de aplicativos de comunicação e redes/grupos de estudantes.

Obviamente, por serem adolescentes, todos/todas com autorização expressa dos responsáveis.

Assim, realizamos as entrevistas junto a grupo de estudantes, todos escolarizados no ensino médio, especificamente no contexto do terceiro ano. Ao todo foram ouvidos vinte e cinco estudantes, ao longo dos meses de abril a agosto do ano de 2020.

Após a coleta de dados, os quais foram lidos e categorizados segundo as noções subsunçoras emergentes do processo analítico, pudemos organizar a discussão e as reflexões dos achados do estudo, o que apontamos na seção vindoura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Findo o processo de escuta, entrevistas, obtivemos um material fértil para proceder ao estudo analítico, em face dos objetivos do estudo: evidenciar as vozes dos discentes quanto a oferta das aulas remotas, oferecidas no período da pandemia.

Assim, selecionamos trechos subjetivos das falas dos estudantes, que nos forneceram fartos subsídios para o processo de discussão e constatações sobre o que pensam e sentem os estudantes, em face de pandemia e a educação no formato remoto.

O QUE DISSERAM OS ESTUDANTES SOBRE A PANDEMIA

Indagados sobre as percepções quanto a pandemia, a maioria dos estudantes revela sensações e emoções diversas, entretanto a prevalência, foi de emoções como: medo, incertezas no futuro e sensação de solidão.

Sabe, eu me sinto sufocada. Todo dia, todo dia essa invasão de notícias ruim. Morte, medo e ninguém sabe nada direito. Assim: o governo (digo presidente) devia ir pra televisão orientar o povo, acalmar. Ao invés disso, temos brigas. Eu mesmo nem sei mais em quem acredito. (Discente x12, 2020)

A maioria dos estudantes, cerca de 90% do coletivo participante do estudo, revela dados expressivos:

a) 80% - Moram em comunidades de periferia, distantes dos centros e do acesso a redes de computadores de qualidade;

b) 100% - Usam pacotes de dados de operadoras para acesso a internet

c) 90%-Não possuem dispositivos como desktop e notebooks para acesso a aulas remotas d) 70%-Não têm facilidade / desconhecem aplicativos de comunicação síncrona (as plataformas virtuais que permitem interlocução síncrona de vários alunos e docentes ao mesmo tempo).

e) 70% - Revelam que, nunca houve nenhuma atividade na escola que os preparassem para o acesso, o estudo e intermediação de estudos por meio digital.

Eu estudo faz tempo na escola. Nunca teve nada mostrando pra gente como entrar no meet ou na sala virtual. Agora, de uma hora pra outras essa pandemia vai obrigar todo mundo a correr e ir entrar no google meet para poder ver se aprende a estudar por ali. Coitados dos professores. A maioria nem sabe nem ligar o computador. Nem sei mesmo como será isso. Acho que não será! (Discente 11, 2020)

Esses breves recortes, pinçados da realidade, ao escutar um grupo de estudantes **terceiroanistas**, nos revelam situações potencialmente indicativas de barreiras para realização da aula remota, uma vez que a escola em si, tradicionalmente se esquivava de promover a imersão pedagógica dos sujeitos nos espaços tempos da internet. Ou seja, a escola se distancia e mantém em afastamento os discentes das possibilidades de imersão, construções e aprendizagem por meio da navegação pedagógica na internet.

Dado o teor presencial e o enfoque contínuo e sistemático das metodologias tradicionais pautadas na centralidade do discurso do professor como ato hegemônico da sala de aula, os discentes, se mantêm, na escola, afastados do potencial espaço-tempo de aprender por meio da pesquisa da imersão no ciberespaço.

Além disso, temos o processo nítido da exclusão digital desenhada nas falas e nas carências dos estudantes no que tange ao não acesso a internet e a poucas possibilidades de aquisição de dispositivos digitais.

Deste modo, percebemos com esses fragmentos da realidade, pinçados pela pesquisa, que temos uma fórmula perversa nesta equação, que revelará exclusão social e potencialmente, em tempos de pandemia, negação do direito dos estudantes a seguirem rotas alternativas para aprendizagem.

Seguindo nossa imersão dialógica, indagamos os estudantes Sobre as aulas remotas, o que iremos refletir na seção seguinte:

O QUE PENSAM SOBRE AS AULAS REMOTAS

Em maioria, os estudantes se mostraram descrente das chamadas aulas remotas, sendo que evidenciaram que não surtirão efeito, pois segundo um discente:

Eu parei de entrar nas salas virtuais que abriram. Sabe por que? Por que não tem aula. Aula pra mim precisa do professor. Em pensar que eu tinha professores bons dando aula ali, ao vivo, pertinho de mim e muitas vezes eu não ligava. Como me arrependo! Que saudade até dos professores chatos. (Discente x7, 2020)

Esse depoimento nos chamou atenção pelo apelo que o estudante fez após a fala. Ele entrou em choro, o que nos emocionou bastante, quando se lembrou da escola, das aulas e das professoras, as quais ele se referiu como referência para vida.

Eu lembro dela (a pro Y) , que toda aula ela falava pra gente seguir em frente, não ter medo do futuro e estudar. Ela fazia de tudo pra gente escrever e prestar atenção, falava de tantos assuntos bons. Eu sinto demais a falta dela. Queria o tempo voltar. Eu já fiz até promessa, que eu vou ser outro aluno. Agora a pessoa só valoriza as coisas quando perde.(Discente x7, 2020)

Quando dialogamos sobre como as aulas remotas estão sendo oferecidas, alguns relatos nos chamaram atenção:

Né aula não. Só postam lá atividades, trabalhos. Como vamos responder as tarefas sem a explicação da professora? Eu mesmo parei de fazer e mandei até uma mensagem para professor. Eu sei que não é culpa deles. Eles estão fazendo o que podem, coitados. Tem professorzinho que nem sabe o que é um computador, que dirá dar aula pelo aplicativo.(Discente x4, 2020)

Novamente na percepção do estudante, a forte imagem da aula com a presencialidade, com o corpo físico do professor com principal agente de mediação vem à tona, nos revelando algo importante: o quanto a escola privilegia “a aula” no espaço hermético da sala. Ou seja, o quanto a escola ainda se distancia e, obviamente distancia os estudantes de outras possibilidades de estudar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo feito nos alertou para a situação contextual da educação, em meio a uma pandemia, que nos colocou em situações jamais imaginadas. Isolamento social e fechamento das escolas nos impeliram a refletir sobre novas formas de oferta da educação, o que nos remeteu a conhecer, pelo olhar dos discentes, a realidade de quem está do outro lado da aula remota: o estudante:

Em termos gerais, constatamos que os estudantes e os docentes, têm dificuldades de navegação, de acesso e de uso pedagógico das plataformas virtuais, pois, ao longo dos anos, a própria escola afastou de suas práticas, currículos e ações, atos de imersão pedagógicos votados para educação digital.

Em outras palavras, essa situação de pandemia, nos acorda para uma verdade inconveniente: Talvez seja hora, de estudar mais, aprender mais e abrir caminhos para o ensino híbrido?

REFERENCIAS

DAROS, Thuinie. Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>

ESPIRITO SANTO, <http://adufes.org.br/portal/comunicacao/outras-publicacoes/coronavirus/3409-pandemia-expoe-a-vocacao-excludente-da-educacao-nao-presencial-e-a-superexploracao-da-classe-trabalhadora.html>

FURUNO, Fernanda., Coronavírus: Brasil está preparado para estudo remoto?, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-brasil-estudo-remoto/>

PARANÁ, Conheça a diferença entre ensino remoto e EAD, 2020. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/blog>

ZAJAC. Danilo. Ensino remoto na educação básica e Covid 19: Um agravo ao direito a educação e outros impasses, 2020, Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica/#:~:text=No%20Brasil%2C%20muitas%20redes%20de,ao%20vivo%20em%20m%C3%BAltiplas%20plataformas>

Capítulo 3



10.37423/220505825

TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO: SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA PROFESSORALIDADE DE PROFESSORAS POLIVALENTES

Luana Leal Alves

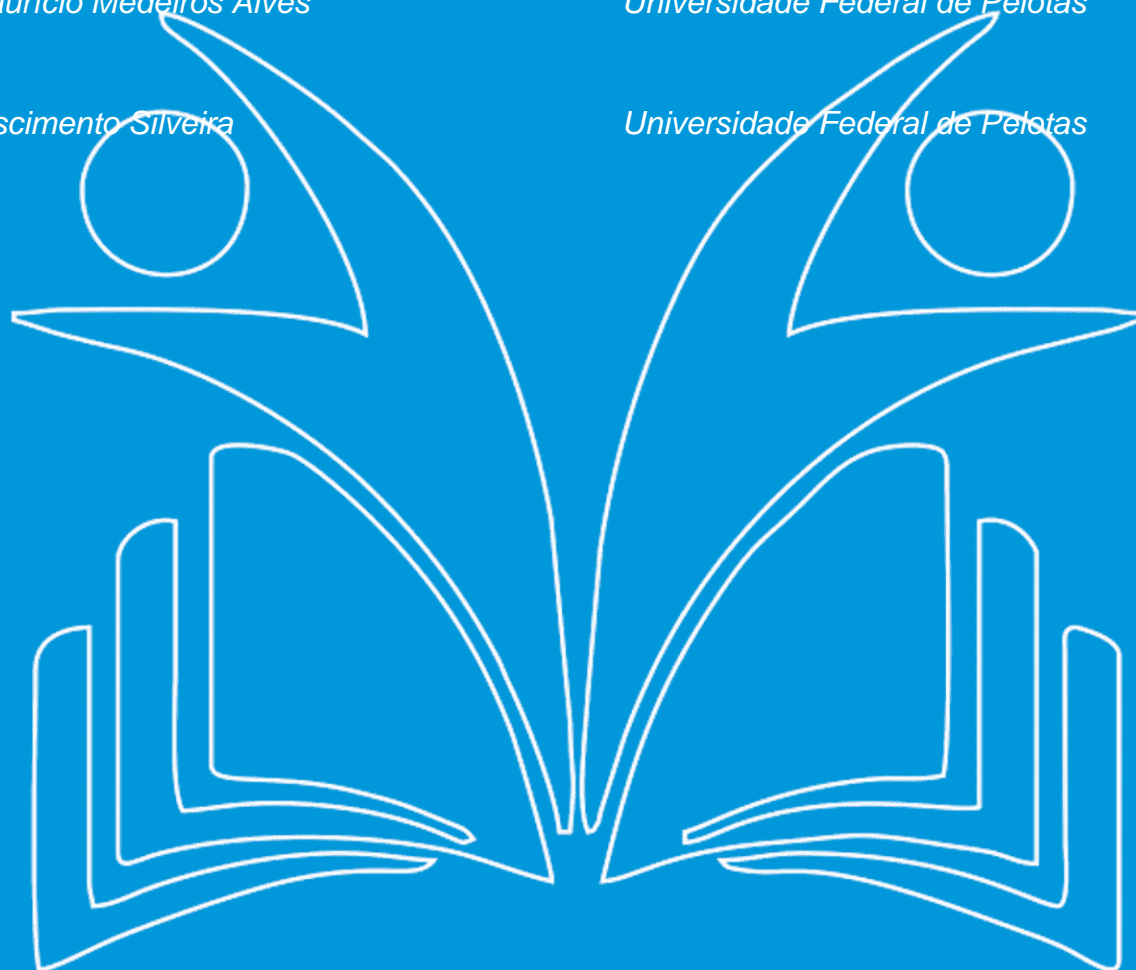
Universidade Federal do Rio Grande

Antônio Maurício Medeiros Alves

Universidade Federal de Pelotas

Denise Nascimento Silveira

Universidade Federal de Pelotas



Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, que teve por objetivo geral identificar o desenvolvimento da professoralidade de professoras polivalentes, em específico, no que se refere ao ensino de Matemática nos anos iniciais. Aborda-se neste artigo o referencial teórico empregado no estudo e os procedimentos metodológicos utilizados, apresentando o processo de análise de dados. Como resultado apresenta-se a compreensão dos dados da pesquisa, a partir da escrita dos metatextos, que indicam que o desenvolvimento da professoralidade das professoras polivalentes pesquisadas, tem influência da formação inicial, das experiências vivenciadas e das práticas profissionais, num processo constante, ao longo da carreira docente. Ainda foi possível identificar que os cursos de formação inicial que essas professoras vivenciaram não possibilitaram condições favoráveis para a plena aprendizagem de conceitos matemáticos, os quais são necessários às professoras em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Professoras Polivalentes, Ensino de Matemática, Formação Inicial.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta o recorte de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo geral foi identificar o desenvolvimento da professoralidade de professoras polivalentes, tendo como foco o ensino de Matemática, a partir da investigação sobre sua formação e suas crenças em relação a esse ensino.

O termo polivalente foi utilizado para denominar as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois de acordo com Ramos, Cruz e Silva (2013, p. 1), esse profissional “tem como habilitação a incumbência de lecionar as diversas áreas de conhecimento do currículo da educação básica”.

Apesar do conceito – professoralidade – ser recorrente em estudos com foco no ensino superior, o mesmo foi utilizado nesse estudo, cujos sujeitos são professoras polivalentes – que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Na perspectiva de Oliveira (2006), entende-se por professoralidade o processo de construção do professor que acontece ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo aprendizagem constante e permanente da profissão, através dos espaços e tempos.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras de uma escola da rede pública municipal da cidade de Pelotas e a escolha por esta instituição aconteceu a partir da atuação da pesquisadora como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e por emergir, através dessa participação na escola, a indagação de como a professora polivalente se constitui como professora que ensina Matemática nos primeiros anos de escolarização.

DESENVOLVIMENTO DA PROFESSORALIDADE DOCENTE

Os modelos docentes pelos os quais os professores convivem durante sua formação os influenciam em suas práticas, bem como sua atuação profissional reflete as experiências vividas desde sua trajetória infantil na escola. Em geral, os professores trazem experiências profissionais dos modelos que vivenciaram em sua trajetória como alunos e, certamente, as professoras polivalentes carregam estas marcas também.

No que diz respeito ao ensino de Matemática, como destacam Fernandes e Curi (2012, p. 52) a formação inicial ainda é “fragmentada e deixa lacunas”, fazendo com que a formação acadêmica frágil seja outro fator fundamental sobre as práticas docentes, levando, também, as professoras a fazerem uso de referências obtidas ao longo de sua formação como estudante, ao ensinarem Matemática às crianças.

Contribuindo com essa ideia, Costa (2010, p. 82) diz que “as experiências vividas com a Matemática na escola básica têm influência nas crenças construídas pelo indivíduo” e desse processo “emergem diversas proposições, na maioria das vezes, carregadas de conotações negativas, que refletem na escolha da profissão”.

As experiências, crenças e formação pelo qual o professor está inserido implicam na construção de sua professoralidade, pois como salienta os estudos de Bolzan e Isaia (2006), esse percurso envolve todo o movimento e a trajetória de vida que constituem o professor.

A carreira profissional tem influências do meio, seja profissional ou pessoal, e são essas características que implicam na constituição da professoralidade. Com isso, a construção do caminho para ser professor pode ser entendida como coletiva, podendo ocorrer em sala de aula ou no ambiente escolar, decorrentes de trocas e representações (Bolzan et al. 2006) e, a partir dessas experiências, o profissional amadurece, implicando na importância dessas práticas.

Diante disso, pode-se compreender a professoralidade como um conjunto que corresponde às práticas e aos saberes desenvolvidos pelas educadoras, em consonância com as experiências adquiridas durante a formação, o local no qual estão inseridas e o meio, desta forma podendo criar e recriar novos conhecimentos, sendo protagonistas do processo de desenvolvimento de sua profissão.

QUEM SÃO AS PROFESSORAS POLIVALENTES?

Nesse texto optou-se pelo uso da expressão professoras para caracterizar os sujeitos da pesquisa, o que se deve a feminização do magistério, tema que vem sendo discutido por muitos autores com sentidos diferentes, mas acredita-se que o melhor que se reporta a essa expressão seria a apresentada por Werle (2005, p. 610) que “refere feminização indicando o expressivo número de mulheres que exercem o magistério”.

A quantidade significativa de mulheres que ocupam o exercício da profissão docente nos anos iniciais desde o início do século XX, segundo Sá e Rosa (2004), é reflexo, entre outros fatores, da escolha dos homens ocuparem outros postos “superiores” na sociedade e então serem elas as responsáveis por assumirem tal atividade, Vianna (2013, p. 165) também salienta que “desde o século XIX, os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as Escolas Normais vão formando mais e mais mulheres”.

Optou-se por utilizar a expressão polivalente para designar a profissional que atua nos anos iniciais, pois se acredita que esse termo é o mais adequado para referenciar os sujeitos da pesquisa, no mesmo viés de Curi (2004) e Nacarato, Mengali e Passos (2011).

Assim, pode-se considerar que polivalente seria “uma pessoa com múltiplos saberes, capaz de transitar bem em diferentes áreas” (Lima, 2007, p. 64). Portanto, as professoras dos anos iniciais são consideradas professoras polivalentes, pelas múltiplas áreas do conhecimento básico com os quais elas “transitam”, sendo que para isso são necessários domínios de múltiplos saberes, dentre os quais um deles foi de grande interesse para este trabalho, os saberes matemáticos.

Ramos, Cruz e Silva (2013, p. 2) destacam que o surgimento da ideia de polivalência teve como intuito “firmar um núcleo comum nos currículos de formação docente, sendo que esta indicação fomentou a implementação das Licenciaturas curtas como uma solução de suprimento a falta de professores habilitados para atuarem na docência”.

Assim, a compreensão do papel da professora polivalente já era evidenciada, pois é esta profissional que desenvolve a alfabetização linguística e Matemática, além de desenvolver conceitos de outras áreas, possibilitando garantir uma aprendizagem significativa e de qualidade aos seus alunos.

A finalidade do trabalho da professora polivalente é a formação do ser humano, designando a professora a atuar em diversas áreas do conhecimento apropriando-se delas, bem como proporcionar aos alunos no primeiro contato com a escola, a possibilidade do conhecimento, pois as professoras polivalentes atuam na formação inicial, humana e cidadã dos estudantes.

CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA

É notável como os modelos docentes com os quais os profissionais conviveram durante sua formação influenciam em suas práticas, bem como as referências que tomam por base é reflexo das experiências vividas desde sua trajetória infantil na escola, sendo isso um fator preponderante de preferência profissional.

A escolha por cursar Pedagogia pelo fato de não gostar de Matemática é frequentemente ouvida e esta pode ser entendida como uma “fuga” da disciplina, pois a carga horária dedicada ao ensino de Matemática é escassa nestes cursos, fator que influencia na escolha pela profissão.

De acordo com a pesquisa realizada por Curi (2004, p. 113), na qual entrevistou professoras polivalentes e analisou textos elaborados por elas sobre suas memórias do tempo de estudantes, a autora pôde perceber:

Como eu fui alfabetizada em Matemática? Deus me livre... A professora com uma régua na mão, se eu não soubesse tome reguada... estou falando mentira? As colegas que têm a minha idade sabem disso, tinha campeonato de tabuada, tinha pânico de errar tabuada... pânico das aulas de Matemática... às vezes a gente sabia, mas não tinha nem coragem de falar o resultado... a gente sofria.

Nota-se que as experiências negativas e os traumas são uma referência frequente no depoimento da professora entrevistada por ela, o que a remete às memórias da época escolar, as angústias que enfrentava com o ensino de Matemática e por isso esta matéria é perturbadora para ela.

Logo, percebe-se a influência que o docente tem, além de ter o papel fundamental de instruir seus alunos, muitas vezes, sem perceber, induz para as práticas pedagógicas que serão utilizadas em sala de aula como futuras professoras. Assim sendo, é imprescindível um trabalho que possibilite a ruptura desses conceitos para que as alunas consigam ver a Matemática com outro olhar.

As crenças estão presentes nas vidas dos seres humanos, a partir de verdades pessoais construídas e de experiências sustentadas no decorrer da vivência. Essas crenças estão presentes também nas professoras polivalentes, o que constitui e influencia em sua prática profissional em sala de aula que, segundo Ponte (1992), em todo conhecimento as crenças intervêm nas ações docentes. O autor destaca a importância das mesmas, pois sem elas o ser humano ficaria paralisado sem ser capaz de determinar os cursos de suas ações.

Os estudos referentes às crenças são destacados por Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 47) que consideram que só “a partir da metade da década de 1980 os pesquisadores passaram a interessar-se, por um lado, sobre como os professores manifestam seus conhecimentos e suas crenças no processo de ensino”, além da preocupação com os alunos e a forma de aprendizagem dos mesmos com relação a Matemática emergindo, assim, diversos estudos relacionados ao tema crenças e a preocupação sobre sua influência frente a aprendizagem da Matemática.

Sendo assim, as crenças fazem parte da vida do ser humano, são verdades de cunho pessoal e intransferível que não devem ser vistas como empecilhos na educação, mas sim, um fator de constituição dos saberes da trajetória escolar e profissional, sendo construídas por meio das experiências vividas (Vila & Callejo, 2006).

As crenças são vistas como verdades pessoais e indiscutíveis, próprias de cada ser humano que as sustenta e defende, pois elas derivam-se de suas experiências de vidas e podem sofrer influências afetivas no seu processo de construção (Curi, 2004).

A Matemática ainda é considerada por muitos como a “vilã” das disciplinas escolares pelo seu caráter elitista, onde se destacam só os privilegiados que conseguem aprendê-la. Essas e outras crenças são atribuídas à Matemática, o que a torna desmotivadora e difícil para tantos alunos e, esse preconceito, pode gerar diferentes crenças nas professoras, tornando-se um bloqueio para aprender e ensinar a disciplina.

Os alunos que possuem crenças rígidas e negativas sobre a Matemática e sua aprendizagem normalmente são aprendizes passivos e, no momento da aprendizagem, trabalham mais a memória do que a compreensão, como diz Gómez Chacón (2003). Conforme destaque da autora, estas crenças negativas têm influências na aprendizagem dos futuros professores, interferindo na capacidade de aprender, além de tornar a memória o principal meio de conhecimento na hora da prática pedagógica do professor.

Desse modo, as crenças arraigadas pelas professoras polivalentes são reflexos de suas experiências como estudantes e contribuem para constituir a sua prática profissional, porém é urgente a necessidade de reflexão sobre essas crenças, seja na formação inicial ou por meio da formação continuada.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ASPECTOS DE FORMAÇÃO PARA ENSINAR MATEMÁTICA

Os anos iniciais da escolaridade têm grande relevância para a vida do educando, pois formam uma base para os demais, principalmente quanto aos conceitos e relações. A Matemática nos anos iniciais é de suma importância para os alunos, pois ela contribui com o desenvolvimento do pensamento lógico e é essencial para construção de conhecimentos em outras áreas, bem como para a continuidade dos estudos dessa área nos anos seguintes. Essa significância também é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 25):

É importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Apresentar aos alunos as relações entre o cotidiano e a Matemática, contribui no seu despertar para valorizar a disciplina, uma vez que podem vê-la como necessária para sua vida. Porém, como alertam Nacarato et al. (2011), em geral os conteúdos ou conceitos da Matemática acabam relegados a um segundo plano na formação em pedagogia, pois com o grande número de áreas que abrange essa formação não se consegue comportar o saber necessário para todas as áreas, o que gera um déficit nos conhecimentos matemáticos nesses profissionais.

Segundo as autoras, os professores trazem marcas de sentimentos negativos quanto ao ensino da Matemática implicando, assim, em bloqueios para aprender e ensinar a disciplina. Outro importante fator que as autoras apresentam é a falta de compreensão, por parte dos professores, do conteúdo a ser ensinado, pois “é impossível ensinar aquilo sobre o que não se tem um domínio conceitual” (Nacarato et al., 2011, p. 35).

A formação das professoras polivalentes ocorre nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal de nível médio, bem como no Curso Normal Superior. De acordo com Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 2006, o curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo formar profissionais aptos a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2006, p. 2). Nota-se que o egresso deste curso possui a incumbência de ensinar todas essas disciplinas, além o conhecimento necessário para trabalhá-las.

O curso de Pedagogia atualmente é heterogêneo, pois segundo Nacarato, Passos e Carvalho (2004), os alunos que ingressam neste são normalmente provenientes do ensino médio regular ou, muitas vezes, são professoras já atuantes procedentes dos cursos de Magistério/Normal, buscando qualificação em nível superior.

A formação inicial é o começo do desenvolvimento profissional do professor, após a entrada em sala de aula novos desafios farão parte do cotidiano, portanto a formação continuada será importante para o desenvolvimento da carreira e para possibilitar estratégias de se trabalhar com as necessidades enfrentadas no exercício da profissão.

O tempo de duração dos cursos de formação inicial a serem oferecidos à futura professora dos anos iniciais a fim de cumprir a carga horária para a sua formação é de 3.200 horas (Brasil, 2006). De acordo com Alves, Mello e Alves (2018), em um estudo breve sobre o número de disciplinas ofertadas por universidades públicas gaúchas, pode-se constatar que dessa carga horária, somente em torno de

3,5% é dedicado ao estudo da Matemática nos cursos de Pedagogia, por meio de uma ou, no máximo, três disciplinas.

Com este tempo atribuído para formação Matemática, pode-se inferir sobre a escassez de aprofundamento de conteúdos relacionados a Matemática nesses cursos, o que é reforçado por Curi (2004) em sua pesquisa, na qual salienta que esporadicamente são encontradas disciplinas voltadas à formação Matemática específica, na grade curricular dos cursos de Pedagogia.

Na década de 1990, a partir da LDB 9.394/96, fica estabelecido então que a professora que atua nos anos iniciais deve possuir formação em nível superior, mas a realidade de formação com relação ao ensino de Matemática não se altera (Brasil, 1996). A própria lei não apresenta preocupação em como se dará o ensino da Matemática nos cursos de formação de profissionais que atuarão nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois há autonomia por parte dos cursos universitários em organizar a grade curricular das disciplinas, apesar da lei não trazer essa questão, ela salienta que os conhecimentos matemáticos são fundamentais.

Percebe-se que as futuras professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação Matemática que pudesse contribuir para o ensino da disciplina e, quando ocorre, é com ênfase maior nos aspectos metodológicos em detrimento aos conceitos da área. Pires (2003 *apud* Curi, 2004, p. 39) comenta que:

Pelas especificidades de sua profissão, o que os professores que ensinam Matemática devem conhecer de Matemática não é equivalente ao que seus alunos irão aprender. Seus conhecimentos devem ir além. Ela afirma que, além de conhecimentos da Matemática, o professor deve possuir conhecimentos sobre a Matemática e considera que os conhecimentos do professor para ensinar, devem incluir a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

Por isso, a formação dessas professoras necessita transcender os conteúdos ensinados, pois apesar de saber o que será trabalhado, devem conhecer mais a fundo os conceitos matemáticos, bem como as questões de aprendizagem e as metodologias, ou seja, um domínio sobre o conhecimento conceitual da Matemática.

Sobre o saber do professor, Tardif (2014) salienta que este é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, durante o qual o professor aprende a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo que se insere nele. O autor diz que o saber do professor é plural e temporal, pois é adquirido no contexto da história de vida e da carreira profissional. As situações do cotidiano do professor influenciam na construção do profissional que ele é, pois, estes contextos fazem parte da

trajetória do mesmo, e não se constituem de uma fonte única, mas de vários momentos da carreira profissional.

A profissão de professor, segundo Imbernón (2005, p. 65), “exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam”, indicando assim a necessidade de formação continuada.

Diante disso, a formação continuada das professoras polivalentes, no que se refere ao ensino de Matemática, necessita ser pensada como uma etapa da vida profissional das professoras, pois como educadoras este processo tem de ser constante para melhoria das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Dessa forma, pode-se entender a formação continuada como um movimento contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos, que possibilitam rever os saberes profissionais constituídos ao longo das experiências vivenciadas.

Neste contexto, Shulman (2014) apresenta quatro fontes para base do conhecimento do ensino, destacando que o professor necessita buscar a profissionalização docente: a primeira fonte é da formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; a segunda fonte institui-se de materiais entorno do processo educacional institucionalizado, isto é, os livros, materiais didáticos, currículos, a organização escolar e a estrutura da profissão docente; a terceira fonte remete às pesquisas sobre a compreensão da escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, entre outros fenômenos sociais e culturais que afetam a prática educacional; e a quarta fonte refere-se sobre a própria prática.

As fontes apresentadas por Shulman (2014) compõem o processo pelo qual a professora passa durante sua formação, a primeira fonte é o início da constituição intencional do ser professor, a segunda fonte é a fase do contato com materiais, pessoas, organização curricular, ou seja, o entorno do ambiente da profissão, já a terceira fonte remete aos estudos e a compreensão sobre temas disciplinares e educacionais que possibilitem o entendimento sobre a prática educacional, e por fim, a quarta fonte é a etapa de refletir sobre todo o processo e ver sua própria prática, o que implica no desenvolvimento da professoralidade.

Desta maneira, a formação continuada requer do professor a constante formação e reformulação dos conhecimentos, formação esta que se tem início, mas não fim. A formação contínua faz parte da trajetória do professor, sendo considerado um processo de evolução na profissão docente.

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, entendida na perspectiva de D'Ambrosio (2013, p. 21) quando diz que a pesquisa qualitativa “é o caminho para sair da mesmice”, pois ela “lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias”, o que é recorrente nesse estudo já que busca-se identificar o desenvolvimento da professoralidade das professoras polivalentes.

A pesquisa se configura, ainda, como um estudo de caso, ao se reconhecer esse estudo visa “compreender em profundidade o ‘como’ e os ‘porquês’ dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador” (Ponte, 2006, p. 107) compreende-se que o uso do estudo de caso permita evidenciar a “identidade e características próprias” das professoras polivalentes, para que se possa identificar o desenvolvimento da professoralidade das pesquisadas, possibilitando ao pesquisador revelar experiências intrínsecas dos sujeitos pesquisados.

Diante da metodologia adotada, o estudo desenvolveu-se no período de março a novembro do ano de 2018, em uma escola da rede pública municipal de ensino, da cidade de Pelotas. A escolha por essa instituição de ensino deu-se pela atuação da pesquisadora como bolsista do PIBID nesta escola e, através dessa condição, pôde identificar como os projetos que englobavam a Matemática eram aceitos com entusiasmo pelas professoras, o que despertou o desejo de pesquisar o desenvolvimento da professoralidade das mesmas, no que se refere ao ensino de Matemática nos anos iniciais.

A coleta de dados foi realizada em três momentos, sendo utilizados como instrumentos: questionário, biografia matemática e linha do numeramento, e por fim, entrevista semiestruturada.

O primeiro momento da coleta de dados, denominado como fase exploratória da pesquisa, se aplicou um questionário com questões abertas que teve como propósito obter informações sobre opiniões, conhecimentos, crenças e sentimentos, além dos dados para caracterizar as pesquisadas, tais como: formação, tempo de magistério e motivo da escolha profissional. Nos relatos, os sujeitos foram identificados pelas vogais do alfabeto, preservando sua identidade. Os dados obtidos indicam que a formação das professoras ocorreu predominantemente no mesmo espaço formativo, ou seja, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPel.

O segundo momento, contou com a utilização de dois recursos para a coleta de dados: a biografia Matemática e a linha do numeramento. A biografia Matemática foi baseada na proposta de Santos (2005) e adaptada para esta pesquisa, sendo proposto que as professoras indicassem um relato de

experiência positivo e outro relato negativo com a Matemática, iniciando pelo positivo, pois Santos (2005) salienta a importância de que a experiência positiva seja destacada antes da negativa, porque “as frustrações podem bloquear as satisfações” (p.130).

Ainda no segundo momento, realizou-se com as professoras a aplicação da linha do numeramento, esta proposta foi baseada nos estudos de Alves (2018) e adaptada para essa pesquisa. Foi proposto às professoras que registrassem em uma tabela dividida em quatro fases (primeira infância, vida escolar, adolescência e vida adulta) suas experiências com o uso dos números, das operações e tudo que as remetesse à Matemática. Pode-se perceber que a medida que as pesquisadas foram preenchendo as fases da linha do numeramento, novos sentidos iam dando à Matemática.

Por fim, no último momento da coleta de dados foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas que podem ser entendidas, segundo de Gil (2008), como uma técnica em que o investigador formula perguntas ao investigado, tendo como objetivo obter dados que interessam a pesquisa, sendo considerada uma interação social.

A entrevista semiestruturada foi realizada com as cinco professoras participantes, individualmente, e foram gravadas para futura transcrição. Para aplicação das entrevistas foi elaborado um roteiro com algumas perguntas pré-determinadas, complementando o processo com perguntas específicas para cada professora, conforme necessidade, com o intuito de contemplar as indagações da pesquisa.

Após a conclusão do processo das entrevistas, realizou-se a transcrição dos áudios pela pesquisadora e, posteriormente à degravação, percebeu-se a necessidade de serem feitos pequenos ajustes na grafia, considerando, segundo Duarte (2004, p. 221), que “as entrevistas podem e devem ser editadas”, pois é comum encontrar “frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc.”. Portanto, após a transcrição as entrevistas foram editadas a fim de corrigir pequenos erros gramaticais e posteriormente enviadas as professoras que autorizaram o uso de suas falas na pesquisa.

ANALISANDO OS DADOS

Para examinar os dados obtidos utilizou-se o método da Análise Textual Discursiva – ATD, pois se entende que esta metodologia torna viável a análise através de dados coletados por meio de diversos instrumentos e, como destaca Moraes (2003, p. 191), permite “aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação”.

A análise utilizou-se das três características da ATD, sendo elas: “unitarização, categorização e comunicação” (Moraes, 2003, p. 191).

Nesta perspectiva, no primeiro momento foram analisados minuciosamente todos os dados coletados, a fim de obter informações para identificar o desenvolvimento da professoralidade de professoras polivalentes e o papel que a formação e as crenças têm nesse processo. Após, iniciou-se o processo de unitarização do *corpus*.

O próximo passo, após definirem-se as unidades de significados, é a categorização. Para Moraes (2003, p. 197), “a categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas”. O autor destaca que nesse processo pode construir-se diferentes níveis de categorias que assumem a denominação de: iniciais, intermediárias e finais. No Quadro 1 apresenta-se o processo completo da categorização.

Quadro 1 – Esquema completo da categorização.

CATEGORIAS		
Iniciais	Intermediárias	Finais
Material concreto	Construção de Saberes	Elementos da formação inicial × prática docente
Formação inicial		
Aprendizagem		
Prática em sala de aula	Prática Docente	
Despreparo profissional para a Matemática		
Sentimentos adversos	Sentimentos com relação à Matemática	Concepções das professoras sobre a Matemática, provenientes da formação
Traumas		
Escolha por cursar Pedagogia	Escolha Profissional	
Influência		
Lembrança da aprendizagem escolar da Matemática	Impactos da Formação Inicial	
Dificuldades		

Fonte: autores.

A partir das categorias finais definidas foi feita a captação do novo emergente, ou seja, a última etapa da ATD, a construção dos metatextos. Segundo Moraes (2003, p. 202), um metatexto tem origem nos textos originais no qual expressa significados compreendidos no novo texto, e é nele que se “constitui

um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do corpus de análise”. É nessa fase que surgem novas compreensões sobre a pesquisa, dando sentido a questão e objetivos propostos, como apresentado a seguir.

ELEMENTOS DE FORMAÇÃO INICIAL X PRÁTICA DOCENTE

A formação inicial é a primeira categoria que se manifestou ao analisar os dados coletados nesta pesquisa e, para refletir sobre os elementos que constituem esta etapa busca-se esclarecer, através das falas das professoras pesquisadas em consonância com os referenciais estudados, as questões levantadas no estudo. Junto a essa categoria e, relacionado a ela, surgiram elementos da prática docente das professoras que, por terem influência da formação, foram reunidos em uma só categoria: elementos da formação inicial x prática docente.

O curso de formação inicial direcionado às professoras polivalentes tem a incumbência de formar profissionais que deverão ensinar os conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, dentre os quais está o conhecimento matemático. Essa formação é a primeira etapa do processo de desenvolvimento profissional do professor que o habilita para atuação docente, mas percebeu-se a partir da pesquisa realizada que a formação inicial vivenciada pelas professoras apresentou-se frágil em relação ao conhecimento matemático, o que é evidenciado na fala da Professora E:

Acredito que deveríamos ter mais preparo para sair “quase” um professor de Matemática ou das outras disciplinas, não precisa ter as mesmas coisas que o pessoal que vai se formar em Matemática, mas acaba que nós damos aula de Matemática sem saber determinados conteúdos para passar para o aluno (Professora E).

Certamente se reconhece que o objetivo do curso de Pedagogia não é formar um “professor de Matemática”, mas como destacado por Passos e Nacarato (2018), é importante considerar que os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais predominantemente provêm de cursos de formação que, em muitos casos, deixam consideráveis lacunas conceituais referentes ao ensino de Matemática, o que reafirma a fala da professora, a qual indica que a formação inicial deve preparar o professor para dar conta de todas as demandas que encontrará no campo de atuação. No caso das professoras polivalentes o conhecimento dessa área específica é fundamental, pois é nos anos iniciais que se desenvolve a base Matemática para os anos posteriores, portanto um ensino com segurança por parte do professor com domínio de conteúdo e metodologias pode amenizar as eventuais dificuldades que poderão ser enfrentadas.

Na fala da Professora E ela manifesta a ideia de despreparo profissional em relação ao ensino Matemática, quando a mesma salienta que “nós damos aula de Matemática sem saber determinados conteúdos” implicando em um ensino frágil. O mesmo pode ser observado na fala da Professora A ao se referir às suas aprendizagens matemáticas no curso de Pedagogia: “específico da disciplina e de como trabalhar, praticamente não se vê nada” (Professora A).

Corroborando com esta situação, Curi (2004, p. 76) salienta que “os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar”, o que leva, segundo a autora, à concepção de que o professor polivalente não tem a necessidade de saber Matemática, embora precise ensiná-la.

As falas das professoras evidenciam o fato da não identificação com o ser “professora de Matemática”, conforme destaque da Professora E: “Professora de Matemática eu não me considero, porque eu acho que deveria ter estudado bem mais para ser, mas eu faço o possível para passar tudo o que sei e eu pesquiso muito”.

Foi possível identificar na fala da Professora E que a mesma considera importante ensinar Matemática, apesar de suas dificuldades, e cabe destacar que ao afirmar que “professora de Matemática eu não me considero” a docente evidencia clareza de que não é (nem deveria) ser uma professora de Matemática, pois o curso de Pedagogia não tem o intuito de formar professores de Matemática, mas sim, professores que ensinam conteúdos matemáticos, ou seja, apesar de não ser uma professora de Matemática essa profissional é habilitada para trabalhar essa disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo com as lacunas referentes à formação é evidente no discurso da Professora E o comprometimento com a aprendizagem de seus alunos e a busca por meios que possibilitem um ensino de Matemática qualificado. Ainda sobre a formação, a Professora E afirma que:

A gente fica sozinho, tem disciplinas que a gente nem aprende, daí tu vê na escola e precisa procurar materiais para ensinar. A Matemática é uma delas, pois os alunos têm bastante dificuldade, eu acho que deveria ter mais [disciplinas de Matemática na formação], os professores focarem nessa disciplina e ter mais cadeiras, porque a gente só teve uma e depois não teve mais nada de Matemática (Professora E).

Na fala da Professora E mais uma vez é exposta sua expectativa com o curso de formação inicial, de oferecer um ensino com disciplinas que contemplem sua futura prática profissional, pois ela destaca sua frustração em ter apenas uma “cadeira” que trabalhe com o ensino de Matemática na graduação. Também, pode-se analisar o seu comprometimento para superar o déficit sobre o conhecimento Matemático, pois busca e pesquisa materiais que supram esta lacuna.

As professoras relataram na entrevista que durante a formação inicial os materiais concretos e lúdicos foram explorados para uso posterior em sua prática profissional. Somado aos demais depoimentos de que o conteúdo matemático não é suficientemente abordado na formação, esses relatos evidenciam uma formação pautada mais em questões metodológicas do que nos conteúdos, o que é apontado nos estudos de Curi (2004, p. 170) “os cursos de Pedagogia elegem as questões metodológicas como essenciais à formação de professores polivalentes”. Observa-se isto no depoimento da Professora O, ao destacar as questões que enxerga como positivas em sua formação: “Positivo eu tive bastante coisa, fizemos vários trabalhos lúdicos, tivemos alternativas descontraídas para trabalhar, além de utilizar material reciclado o que era bem legal”.

O uso de materiais concretos para o ensino de Matemática proporciona ao aluno manipular e enxergar de forma não abstrata determinados conteúdos desenvolvidos pelo professor, mas seu uso precisa ser acompanhado de um verdadeiro conhecimento do professor sobre os benefícios que os materiais podem possibilitar aos estudantes, pois, segundo Fiorentini e Miorim (1990), os professores ao fazerem uso de materiais ou jogos nem sempre tem a compreensão de sua importância para o ensino-aprendizagem da Matemática e, muitas vezes, não questionam se são necessários e em que momentos devem ser utilizados. Porém, cabe ao professor pensar nas possibilidades de contribuições que podem fornecer aos alunos, ao utilizar tais recursos.

Dessa forma, torna-se necessária a reflexão nos cursos de formação inicial de professores sobre como utilizar os materiais didáticos, pois segundo Passos (2009, p. 82), “embora muitos materiais sejam conhecidos e utilizados em muitas escolas, é importante saber como são utilizados”. Esse fato destacado pela autora pode ser corroborado na fala da Professora I: “Em oficinas aprendi como trabalhar com materiais e o ábaco, aprendi muitas coisas nas oficinas, que eu não aprendi na universidade, e foi bem legal, porque eu até conhecia o material, mas não sabia como trabalhar com as crianças”.

As professoras também apontam que muitas vezes não utilizam os materiais concretos, devido à falta de tempo e espaço: “Como a minha turma é muito cheia o espaço é muito pouco, eu trabalho mais de forma tradicional do que lúdico, porque é tudo muito apertado tu até consegues fazer um joguinho com eles, mas tudo acaba demandando muito tempo” (Professora O).

Este argumento é refutado por Lorenzato (2009, p. 12) ao mencionar que o uso desses materiais é visto com algumas limitações, pois “sofre prejulgamentos e algumas crendices os perseguem”; uma delas ainda relata que certos materiais não podem ser utilizados em classes numerosas. Segundo o

autor, em turmas que possuem até trinta alunos é possível sua utilização com a classe organizada em subgrupos de modo que todos possam manipular o material com a supervisão do professor, enquanto que para as turmas maiores, ao invés dos alunos serem manipuladores do material, eles tornam-se observadores do professor.

Professora U destaca que a restrição dela em utilizar os materiais didáticos é a “falta de verba, a escola não tem [os materiais], mas o ideal seria a escola ter” (Professora U). Sobre esta questão Lorenzato (2009, p. 12) diz que a falta desses materiais e verba na escola podem ser uma ótima oportunidade para que os professores em conjunto com os alunos possam realizar a construção com objetos recicláveis, assim, “o custo é diminuído e todos, alunos e professor, conhecem a aplicabilidade dos materiais produzidos”.

Muitas vezes, o modo que as professoras desenvolvem os conteúdos matemáticos é oriundo das experiências e modelos de docentes que elas tiveram em sua formação. Curi (2011, p. 77) destaca que “a forma com que, os futuros professores irão ensinar Matemática no ensino básico é decorrente de conhecimentos que são construídos, reformulados, transformados, no decorrer dos cursos de Graduação que eles frequentam”, sendo assim, o curso de formação inicial é um fator preponderante do desenvolvimento da professoralidade das professoras.

Pode-se entender o conceito de professoralidade a partir de Santos (2013, p. 14) como “o processo de construção do sujeito professor no curso de sua trajetória pessoal e profissional, abrangendo espaços e tempos em que ele reconstrói sua prática educativa”. Assim, todo o processo percorrido na formação pela docente, as reformulações de conceitos, as crenças e as experiências oriundas da vida pessoal e profissional, atuam como movimento para o desenvolvimento de sua professoralidade.

Diante de tudo que foi discutido, destaca-se a importância que o curso de Licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal tem para as futuras professoras, pois são eles que preparam e formam profissionais para trabalhar com os anos iniciais; são neles que as primeiras noções sobre o ensino de Matemática escolar são estabelecidas, o que os tornam significativos no desenvolvimento da professoralidade, uma vez que nesses espaços formativos são construídas e reconstruídas novas aprendizagens.

A aplicação da biografia Matemática e da entrevista possibilitaram as professoras rememorar “como aprenderam” e em meio às reflexões feitas por elas manifestaram o descontentamento sobre a formação que tiveram, como pode ser identificado na fala da Professora E: “saí da faculdade bem decepcionada, pois achei que ia aprender muita coisa lá, mas foi só algumas coisas superficiais, eles [professores] não se aprofundam muito” e, a partir desse processo, as professoras identificaram que

os problemas enfrentados na formação inicial implicaram em diferentes dificuldades ou consequências em sua prática pedagógica.

O gosto pela Matemática destacado pelas professoras I, O e U, a partir de suas biografias matemáticas, segundo Gonzalez e Brito (1996), pode influenciar na sua prática pedagógica, conforme evidenciado na fala da Professora U: “às vezes estou direcionando mais a Matemática e estou deixando a interpretação e a produção de texto de lado”.

Diante de tudo que foi abordado, foi possível identificar elementos que fazem parte da formação inicial e da prática das professoras, os quais contribuíram para compreender os questionamentos referidos neste estudo.

Compreende-se, assim, que uma das maiores dificuldades para as professoras polivalentes nos cursos de formação inicial, em relação aos conteúdos matemáticos, é a forma com que os mesmos são abordados, ou seja, visando os processos metodológicos e deixando de lado o conteúdo.

Por fim, compreende-se a professoralidade, no âmbito desse estudo, como um processo de construção da professora em consonância com sua trajetória pessoal e profissional, sendo que se constitui a partir de suas experiências enquanto aluna e posteriormente como profissional em sua prática. Entende-se que o caminho percorrido para o desenvolvimento da professoralidade é longo, não tendo um início bem definido, mas mantendo-se em desenvolvimento durante toda vida.

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A MATEMÁTICA, PROVENIENTES DA FORMAÇÃO

As investigações desta pesquisa trouxeram contribuições para compreensão das influências da formação e da prática docente para o desenvolvimento da professoralidade das professoras polivalentes, bem como contribuíram para identificar as concepções das professoras sobre a Matemática, evidenciando também, o papel das crenças, atitudes e sentimentos durante o desenvolvimento.

Preferiu-se adotar no subtítulo o termo “concepção” visto que, partindo do proposto por Thompson (1997), considera-se que as crenças são um tipo de concepção, as quais abrangem os sentimentos e as atitudes dos professores sobre o ensino de Matemática, e dispõe um papel significativo no comportamento docente desses profissionais. Também Garnica (2008, p. 499) considera:

Como “concepções” os “algos” (crenças, percepções, juízos, experiências prévias etc.) a partir dos quais nos julgamos aptos a agir. Concepções são, portanto, suportes para a ação. Mantendo-se relativamente estáveis, as concepções criam em nós alguns hábitos, algumas formas de intervenção que julgamos seguras.

Nota-se que “concepção” é um termo que abrange várias questões relacionadas ao pensar dos sujeitos, na qual elas criam sentimentos que muitas vezes são imperceptíveis em suas ações.

Apesar das crenças serem vistas como um tipo de concepção (Thompson, 1997; Garnica, 2008), torna-se necessário entender a sua definição, assim, recorre-se a Vila e Callejo (2006, p. 48) que dizem: “as crenças são um tipo de conhecimento subjetivo referente a um conteúdo específico sobre o qual versam; têm um forte componente cognitivo, que predomina sobre o afetivo e estão ligadas a situações”. A partir disso, entende-se que as crenças são formadas por diversas situações que fazem parte da vida dos sujeitos, ou seja, elas podem ser oriundas da formação e das suas vivências, possuindo um papel significativo para o desenvolvimento da professoralidade das professoras.

Em seu relato, a Professora E expressa atitudes e frustrações referentes às suas vivências formativas, as quais podem implicar em determinados sentimentos sobre sua prática profissional: “Me formei e pensava: e agora, o que eu vou fazer? Quando eu peguei minha primeira turma aqui na escola, eu fiquei apavorada, pensava que não sabia nada, por mais que eu tenha feito os dois estágios, eu me sentia despreparada”.

A Matemática por sua característica de Ciência exata, não é vista como uma disciplina fácil, podendo gera temor nos alunos e também na sociedade em geral, influenciando nas concepções das professoras e em sua prática pedagógica, muitas vezes resultando do uso de metodologias tradicionais, que tornam as aulas estáticas, sem a interação dos alunos, o que é ratificado pela Professora A:

Eu tive e tenho muita dificuldade em Matemática, e acho que um pouco é por conta da maneira que me foi ensinada. Acredito que essa “coisa” que eu tenho com a Matemática é em função talvez dos professores, por eles trabalharem de forma tradicional e também de não explicar o motivo que tu estás aprendendo aquilo ali.

A concepção expressa pela professora destaca a sua dificuldade em relação à Matemática e a mesma acredita que isso é consequência da forma que aprendeu, ainda revela em sua fala que a não utilização de materiais concretos contribuíram para isso, quando diz: “lembro de ter dificuldade em entender algumas coisas pela falta do uso de material concreto” (Professora A). Percebe-se a crença da professora sobre o não uso de materiais e a descontextualização do que foi estudado como fatores preponderantes em sua formação, implicando em um sentimento de não aprendizagem de Matemática.

Nessa perspectiva, Gómez Chacón (2003, p. 23) aborda a influência de crenças e atitudes provenientes da formação escolar para os conhecimentos profissionais docentes, destacando:

A relação que se estabelece entre afetos – emoções, atitudes e crenças – e aprendizagem é cíclica: por um lado, a experiência do estudante ao aprender Matemática provoca diferentes reações e influi na formação de suas crenças. Por outro, as crenças defendidas pelo sujeito têm uma consequência direta em seu comportamento em situações de aprendizagem e em sua capacidade de aprender.

De acordo com Gómez Chacón (2003) as crenças sobre o sujeito, têm “consequência direta em seu comportamento” e isso se verifica na fala da Professora E ao dizer “eu explico mais vezes, porque sei que às vezes é falta de uma explicação abordada de maneira diferente. Comigo os professores ensinavam de um jeito e eu não entendia” (Professora E), diante da formação experimentada, ela busca possibilitar aos seus alunos outras situações diferentes a qual ela teve.

Durante toda vida o sujeito constrói crenças, atitudes e concepções, mas as mesmas podem ser modificadas, por exemplo, a partir da prática profissional, como identificada na fala da Professora E: “Daí me perguntavam como eu ia ser professora se eu não gostava de Matemática, eu dizia que eu ia ter que dar aula de Matemática meio que obrigada, mas hoje não penso assim, vejo que a Matemática é importante e eu passo para os alunos isso”.

A fala da Professora E condiz com as ideias de Tardif e Raymond (2000, p. 209) quando dizem que o “trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois o trabalho não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”, percebe-se que com a referida professora essas mudanças puderam ocorrer à medida que se inseriu no ambiente profissional, modificando suas concepções.

A Professora U, diferentemente das demais, não cursou Pedagogia, sua formação em nível médio deu-se no Curso Normal e após escolheu curso de Licenciatura em Matemática, destacando como se deu esse processo de escolha: “eu acho que por ter me identificado e também pela facilidade, porque eu tenho mais afinidades com números do que com letras”. A facilidade e a identificação com a disciplina impulsionou-a em escolher a Matemática. Porém, apesar de ter o gosto pela Matemática, ao rememorar sua trajetória de formação na biografia Matemática ela destaca as avaliações como uma situação negativa em seu percurso formativo, que despertaram em si uma condição traumática: “Ficou um certo trauma, porque fui formada por dois semestres, foi na disciplina de Cálculo Numérico, em que o professor dificultava e teve reprovação total, ele escrevia nas avaliações: burrice e asneira”.

Relacionando o trauma da Professora U em sua prática profissional, a mesma destaca que “com relação aos meus alunos é bem tranquilo, corrijo e não faço isso” (Professora U), recorrente ao citado, Tardif (2014), considera que as relações com professores e as experiências da formação contribuem para modelar a postura pessoal do docente e sua prática pedagógica.

Depois do que foi exposto, identifica-se o quanto a formação e a história de vida pessoal das professoras contribuem para o desenvolvimento das crenças, atitudes e sentimentos com relação a Matemática, além disso, percebe-se a influência que os modelos profissionais têm sobre a escolha por cursar Pedagogia e a forma de desenvolver conteúdos matemáticos, como é destacado pela Professora I “a gente lembra o que não foi bom e acaba mudando, ‘bom isso não foi legal’ daí acaba trocando”, e isso influi no desenvolvimento das crenças, pois Vila e Callejo (2006) salientam que a maneira que se aprende, se ensina e se aplica a Matemática são influenciadas pelas crenças.

As concepções – crenças, atitudes e sentimentos – possuem relação com o desenvolvimento da professoralidade, pois a trajetória percorrida pelas professoras apresenta aspectos que fazem parte desse processo. As concepções, mesmo que inconscientemente, tem um papel fundamental na vida das pessoas, já que sua constituição é marcada pela história de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Matemática nos anos iniciais é fundamental para o desenvolvimento de conceitos futuros, sobre tal área para aperfeiçoar os conhecimentos dos alunos, pois nesse período muitas são suas construções formais de significados da Matemática.

Pode-se considerar, sobre a perspectiva dessa pesquisa, que o desenvolvimento da professoralidade das professoras polivalentes pesquisadas é um processo permeado por intensas relações, decorrentes da formação inicial, a qual tem um papel significativo na construção desse percurso. Além disso, as histórias de vida, as características e experiências profissionais fazem parte da constituição da professoralidade.

Assim, acredita-se que o desenvolvimento da professoralidade das professoras polivalentes é um processo constante, pois ninguém nasce professor, mas a partir do momento em que se opta pela docência tem-se o início do desenvolvimento que irá se consolidando ao longo do percurso profissional em consonância com as experiências vivenciadas.

Identificou-se, pelas falas das professoras, que sua formação Matemática inicial foi frágil e deixou lacunas para a prática profissional, a partir disso, reconhece-se a necessidade que os cursos de

formação inicial possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos específicos da área, pois, mais do que desenvolver metodologias faz-se necessário que estes cursos oportunizem situações que consolidem a construção dos saberes matemáticos destas profissionais, já que há autonomia por parte dos cursos em organizar a grade curricular. Para que assim, seja possível, romper com o ciclo vicioso do “não aprender a disciplina e por isso não ensinar”, pois é nos anos iniciais que se desenvolvem os primeiros conceitos formais da Matemática escolar, por meio da ação das professoras polivalentes.

Diante das discussões e reflexões desenvolvidas no decorrer desta pesquisa, espera-se contribuir para futuros trabalhos na perspectiva do desenvolvimento da professoralidade de professoras polivalentes, e que novos estudos possam surgir buscando possibilitar o entendimento e reflexão sobre este tema que vem ganhando espaço em pesquisas de diferentes áreas.

REFERÊNCIAS

- Alves, A. M. M. (2015). Formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: uma experiência no PNAIC UFPEL. Anais do V Encontro de Educação Matemática nos anos iniciais e IV Colóquio de práticas letradas (pp. 1-8). São Carlos. Retirado em 15 de janeiro, 2019, de: <https://eemai2018.faiufscar.com/anais#/trabalho/656>
- Alves, L. L., Mello, L. de S., & Alves, A. M. M. (2018). A Matemática dos currículos de pedagogia de universidades públicas do Rio Grande do Sul e a importância da formação continuada. Anais da 6ª Escola de Inverno de Educação Matemática, 4º Encontro Nacional PIBID Matemática & 13º Encontro Gaúcho de Educação Matemática (pp. 119-127). Santa Maria. Retirado em 24 de janeiro, 2019 de: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/534/2020/03/Anais_CC_2018.pdf
- Bolzan, D. P. V., & Isaia, S. M. A. (2006). Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*, 1(3), 489-501.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília.
- Brasil. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2006). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília.
- Gómez Chacón, I. M. (2003). Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, S. C. S. (2010). O professor que ensina Matemática nos anos iniciais: um estudo sobre a influência das crenças. In E. Curi (Org.). Professores que ensinam Matemática: conhecimentos, crenças e práticas (pp. 73-82). São Paulo: Terracota.
- Curi, E. (2004). Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. (Tese de doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Curi, E. (2011). A formação inicial de professores para ensinar Matemática: algumas reflexões, desafios e perspectivas. *Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, 6(9), 75-94.
- Fernandes, V. M. J., & Curi, E. (2012). Algumas reflexões sobre a formação inicial de professores para ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 3(1), 44-53.
- D'Ambrosio, U. Prefácio. In M. C. Borba & J. L. Araújo (Orgs.). Pesquisa qualitativa em Educação Matemática (pp. 11-22). Belo Horizonte: Autêntica.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Revista Educar*, 24, 213-225.
- Fiorentini, D., & Miorim, M. Â. (1990). Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino de Matemática (pp. 5-10). *Boletim da SBEM-SP*.

- Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (2012). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados.
- Garnica, A. V. M. (2008). Um ensaio sobre as concepções dos professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(3), 495-510.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalez, M. H. C. C., & Brito, M. R. F. (1996) Atitudes (des)favoráveis com relação à Matemática. *Zetetiké*, 4 (6), 45-63.
- Imbernóm, F. (2005). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Lima, V. M. M. (2007). *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. (Tese de doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Lorenzato, S. (2009). Laboratório de ensino de Matemática e materiais didáticos manipuláveis. In S. Lorenzato (Org.). *O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores* (pp. 3-37). São Paulo: Autores Associados.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, 9(2), 191-211.
- Nacarato, A. M., Passos, C. L. B., & Carvalho, D. L. (2004). Os graduandos em pedagogia e suas filosofias pessoais frente à matemática e seu ensino. *Zetetiké*, 12(21), 9-33.
- Nacarato, A. M., Mengali, B. L. S., & Passos, C. L. B. (2011). *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, V. M. F. (2006). Desenvolvimento Profissional. In M. C. Morosini (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* (p. 376). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.
- Passos, C. L. B. (2009). Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In S. Lorenzato (Org.). *O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores* (pp. 77-92). São Paulo: Autores Associados.
- Passos, C. L. B., & Nacarato, A. M. (2018). Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. *Estudos Avançados*, 32(94), 119-135.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. *Educação Matemática: temas de investigação*, 185-239.
- Ramos, N. B., Cruz, S. P. S., & Silva, K. A. C. P. C. (2013). Regulação da formação e do exercício do professor polivalente: uma análise dos documentos educacionais dos anos 1990 até os dias atuais. *Anais da XI JORNADA DO HISTEDBR: A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização* (pp. 1-18). Cascavel.

Sá, C. M., & Rosa, W. M. (2004). A História da Feminização do Magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica (pp. 1-8). Curitiba. Retirado em 20 de janeiro, 2019 de: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>

Santos, S. A. (2005). Explorações da Linguagem escrita nas aulas de Matemática. In C. A. E. LOPES & A. M. Nacarato (Orgs.). Escritas e Leituras na Educação Matemática (pp. 129-140). Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, F. C. C. N. (2013). Alfabetizadoras Experientes e a Constituição da Professoralidade: trajetórias narradas. (Dissertação de mestrado em Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí.

Shulman, L. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, 4(2), 196-229.

Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, 21(73), 209-244.

Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

Thompson, A. G. (1997). A relação entre concepções de Matemática e ensino de Matemática de professores na prática pedagógica. Zetetiké, 5(8), 09-44.

Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In S. C. YANNOULAS (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações (pp. 159-180). Brasília: Abaré.

Vila, A., & Callejo, M. L. (2006). Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed.

Werle, F. O. C. (2005). Práticas de gestão e feminização do magistério. Cadernos de Pesquisa. 35(126), 609-634.

Capítulo 4



10.37423/220505826

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

Gabrielly Maria Mendes de Barros

Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba

Filipe Carlos Eudes Pinto Valério

Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba

Maria Helena Franklin Domingos da Silva

Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba

Domennica Gomes Pecorelli

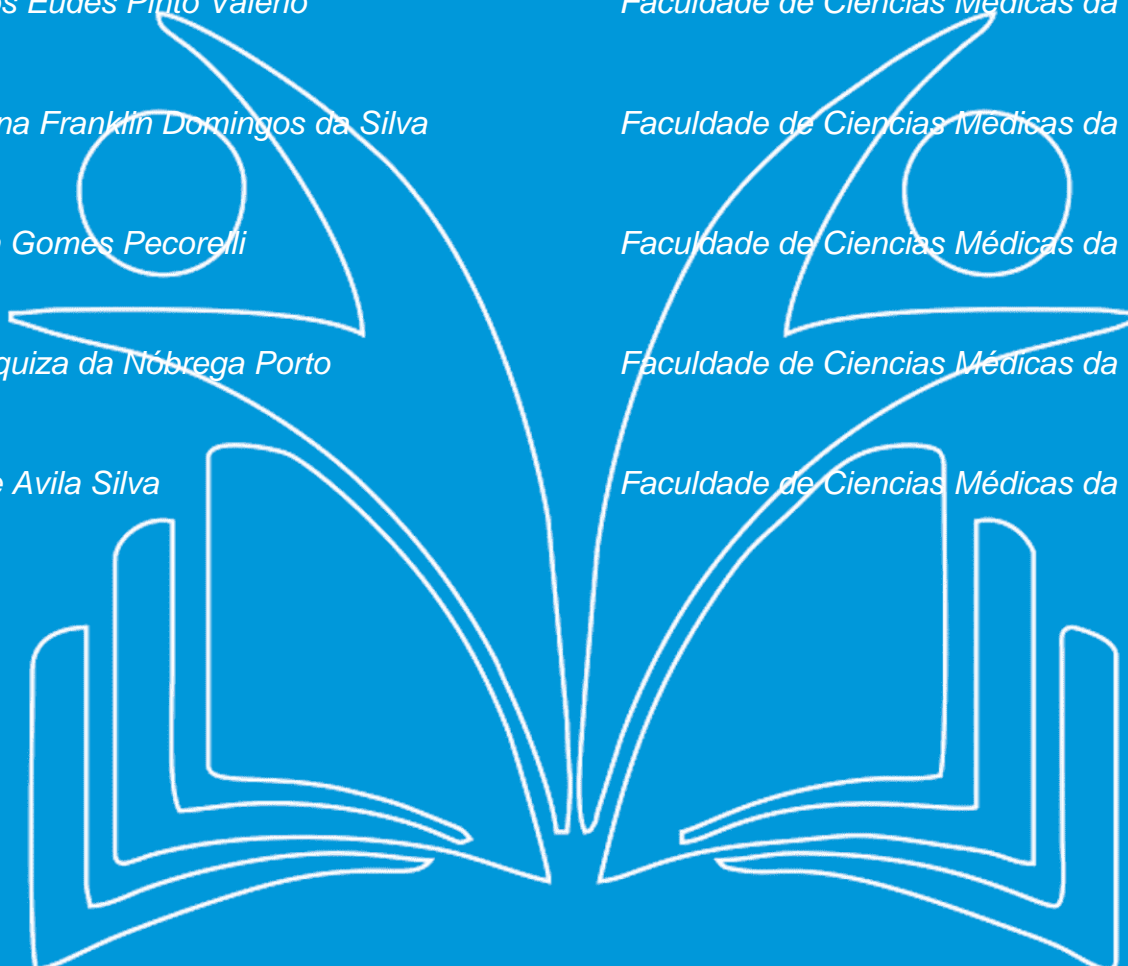
Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba

Vinicius Urquiza da Nóbrega Porto

Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba

Luisiane de Avila Silva

Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba



Resumo: Objetivo: Demonstrar as estatísticas relacionadas aos impactos da pandemia na saúde mental dos estudantes. Métodos: Trata-se de uma revisão integrativa realizada em julho de 2021, nas plataformas LILACS, SciELO e Pubmed via MEDLINE. Foram selecionados artigos publicados no ano de 2020 e 2021, nos idiomas português, inglês, espanhol, francês, excluindo-se teses, dissertações, editorial, carta ao editor, opiniões e revisões de literatura. Resultados: Foram encontrados 202 artigos e após avaliação criteriosa 10 artigos foram selecionados sendo possível evidenciar o aumento de manifestações psicológicas negativas nos estudantes de ensino superior durante a pandemia da COVID-19. Considerações finais: Constatou-se que a maioria dos estudantes do ensino superior podem apresentar relatos de doenças mentais que podem estar relacionadas à falta de interação social diante do distanciamento obrigatório. Perante o exposto, este estudo buscou contribuir para reconhecimento de dados e para em breve sirva em prol as organizações de saúde com providências e soluções para a diminuição de casos de estudantes universitários com problemas mentais.

Palavras-chave: Estudantes; COVID-19; Saúde dos estudantes; Saúde mental.

1. INTRODUÇÃO

A definição de saúde mental não é dada como um consenso, visto que, quando estudada, o diagnóstico pode ou não ser preciso. Os pacientes que sofrem com alterações na saúde mental muitas vezes se recusam a aceitar o diagnóstico por ideias anteriores em que os pacientes eram colocados em espaços sozinhos, distantes da sociedade (Gama, Campos & Ferrer, 2014).

A entrada no ensino superior é um momento de diversas mudanças na vida dos estudantes, que, muitas vezes, estão apenas adaptados ao ritmo solicitado pelo ensino médio com pessoas anteriormente conhecidas em uma rotina também conhecida. Quando os estudantes ingressam no ensino superior é comum apresentarem angústias e medos relacionados ao seu desenvolvimento nessa nova realidade (Castro, 2017).

Durante o ano de 2020, os estudantes sofreram, além da dificuldade com a nova realidade universitária, a adaptação com o novo mundo de estudos em plataformas virtuais em virtude da pandemia no qual o mundo foi afetado (Santos, 2020).

A pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2) teve início em 2019 na cidade de Wuhan (China), e foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 como uma emergência de saúde pública, levando a uma reorganização mundial em termos de saúde, segurança e tecnologia. Fez-se necessária a implantação do distanciamento social com isolamento de vulneráveis, o qual resultou, dentre tantos impactos nas mais diferentes esferas, no aumento do sofrimento mental nos estudantes, manifesto pelo desencadeamento ou piora de problemas como solidão, ansiedade, depressão, drogadição, estresse pós-traumático, entre outros (Gundim et al., 2021). O elevado tempo de afastamento do ambiente e horário acadêmico acentua os impactos do distanciamento na saúde física e mental desses estudantes (Islam et al., 2020).

Ademais, notícias como o aumento de casos confirmados, o longo tempo em quarentena, a mudança para ensino remoto e a diminuição do rendimento nos estudos têm colaborado sobremaneira para o sofrimento mental dos universitários (Maia & Dias, 2020).

O ensino remoto tem sido uma das ferramentas fundamentais para continuação da carga horária universitária. Entretanto, sua implantação foi complexa e problemática em muitos cenários, e é desgastante para muitos estudantes, acentuando os estresses físico e mental (Islam et al., 2020).

Faz-se necessário apurar o impacto da pandemia na saúde mental dos estudantes do ensino superior, uma vez que têm crescido os relatos de aumento de alterações sentimentais e problemas mentais.

Diante disso, o presente estudo tem por objetivo demonstrar as estatísticas relacionadas aos impactos da pandemia na saúde mental dessa população.

2. METODOLOGIA

O presente artigo é de natureza bibliográfica na modalidade revisão integrativa da literatura. Uma revisão integrativa consiste em um estudo que fornece compreensão abrangente de um determinado tema. Tendo como objetivo desenvolver um tema proposto em quatro etapas: elaborar a pergunta principal, buscar em dados literários, apresentar os resultados e discuti-los. (Hopia, Latvala, Liimatainen, 2016).

A pergunta que norteou a pesquisa foi: Qual foi o impacto da pandemia do COVID-19 na saúde mental dos estudantes de ensino superior? Para responder à questão norteadora, as fontes foram obtidas através dos seguintes bancos de dados on-line: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO), e Pubmed via Medline. A busca foi realizada com palavras-chave indexadas nos Descritores em Ciências da Saúde (DECs), em inglês: Students, Student Health, COVID-19, Mental health, em espanhol: Estudiantes, COVID-19, Salud del Estudiante, Salud Mental, em francês: Étudiants, COVID-19, Santé des Élèves, Santé mentale e em português: Estudantes, COVID-19, Saúde dos Estudantes e Saúde Mental realizando o cruzamento entre os descritores através do operador booleano AND.

Em relação aos critérios de elegibilidade foram definidos como inclusão: texto completo em Português, Inglês, Espanhol, Francês que abordassem o tema relacionando a saúde mental dos estudantes e a pandemia do COVID-19 nos anos de 2020 e 2021. Após leitura, foram excluídos: teses, dissertações, editorial, carta ao editor, opiniões e revisões de literatura.

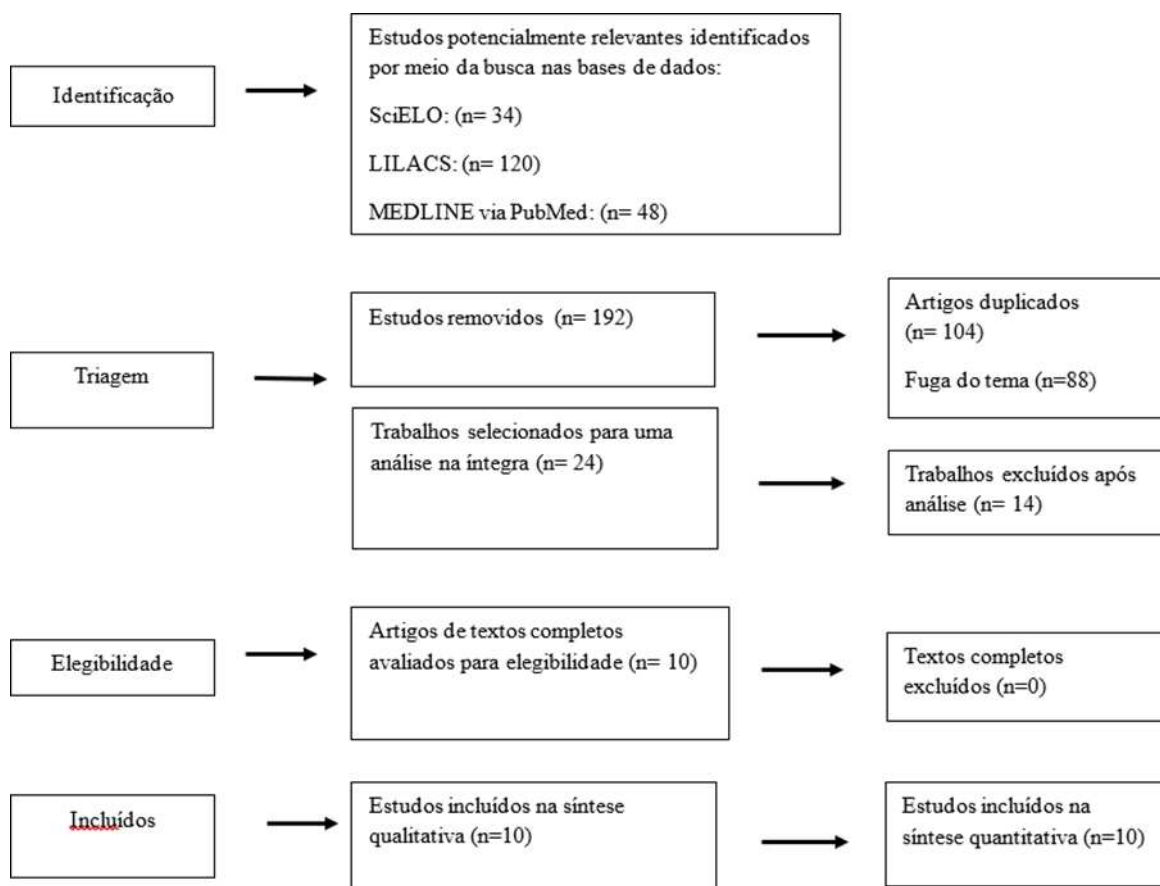
Inicialmente foram encontrados 202 artigos através das pesquisas nas bases de dados eletrônicas. Após análise inicial das fontes, foram identificados 104 artigos repetidos. Após leitura dos títulos e resumos, foram excluídos 88 artigos com temática em desacordo aos interesses da pesquisa. A amostra final contou com apenas 10 artigos com para a inclusão definitiva neste estudo.

Quanto aos aspectos éticos, o presente estudo fez uso de dados secundários respeitando a autoria com citações, conforme lei nº 9.610, de 19 de Fevereiro de 1998.

3. RESULTADOS

O fluxograma das etapas de seleção dos artigos, assim como os resultados da estratégia de busca são apresentados na Figura 1. A seleção se deu de forma criteriosa e sistemática e os passos referentes à seleção e exclusão dos estudos estão dispostos no fluxograma desenvolvido pelo The PRISMA Statement (Figura 1).

Figura 1: Seleção dos artigos por grupos de descritores nas bases de dados.



Fonte: Autores.

Dentre os artigos selecionados, 20% dos textos são da língua portuguesa, 20% na língua espanhola, e por fim, 60% na língua inglesa. Vale ressaltar que, nas bases de dados selecionadas, não foram encontrados artigos na língua francesa. Ao tratar dos anos de publicação, os estudos foram limitados aos anos de 2020 e 2021, sendo 50% publicados no ano de 2020 e 50% no ano de 2021. Conforme exposto na Quadro 1.

Quadro 1: Descrição dos artigos selecionados em ordem crescente. (ISME - Impacto na saúde mental dos estudantes).

Autores	Título	Periódico	Ano/código	Principais resultados
LASHERAS, I, et al.	Prevalence of Anxiety in Medical Students during the COVID-19 Pandemic: A Rapid Systematic Review with Meta-Analysis	International Journal of Environmental Research and Public Health	2020 (ISME 1)	A prevalência de ansiedade em estudantes de medicina é semelhante à anterior à pandemia, mas se correlaciona com vários estressores específicos relacionados ao COVID.
ISLAM, S, et al.	Psychological responses during the COVID-19 outbreak among university students in Bangladesh	Public Library of Science (PLoS)	2020 (ISME 2)	Análise dos principais efeitos causados aos estudantes universitários de Bangladesh durante a pandemia da COVID-19.
MENA, C, et al.	Intervención psicoterapéutica breve en estudiantes caribeños de Medicina con reacciones psicológicas por impacto ante la COVID-19	Medisan: Revista Médica de Cuba	2020 (ISME 3)	Houve prevalência do sexo feminino entre as idades de 20 a 30 anos. Após a intervenção houve redução tácita dos níveis de ansiedade e sintomas depressivos, e obteve-se evolução clínica favorável.
ABREU, MRP, et al.	Alteraciones psicológicas en estudiantes de medicina durante la pesquisa activa de la COVID-19	Medisan: Revista Médica de Santiago de Cuba	2020 (ISME 4)	Determinar manifestações psicológicas em estudantes de medicina durante a pesquisa ativa do COVID-19.
MAIA, BR, et al.	Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da covid-19	Estudos de Psicologia (Campinas)	2020 (ISME 5)	Os estudantes que integraram o estudo no período pandêmico apresentaram níveis significativamente mais elevados de depressão, ansiedade e estresse comparativamente aos que integraram o estudo no período normal. Os resultados sugerem um impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes.
GARCÍA A, R, et al.	Psychological distress, sanitary measures and health status in student's university	Nova Scientia: Revista de Investigación de la Universidad de LaSalle Bajío	2021 (ISME 6)	Identificou-se maior risco de apresentar sofrimento psíquico em mulheres, pós-graduandos, pertencentes às áreas de saúde e humanidades, apresentando obesidade e preocupação em serem infectadas, não seguindo medidas sanitárias e apresentando qualquer desconforto físico.
LUO, W, et al.	Prevalence of depressive symptoms among Chinese university students amid the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis	Epidemiology and Psychiatric Sciences	2021 (ISME 7)	A prevalência agrupada de sintomas depressivos significativamente maior no sexo feminino do que no sexo masculino, em estudantes que tiveram conhecidos ou parentes infectados com COVID-19 do que naqueles que não o tiveram.

DENG, J, et al.	The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis	Psychiatry Research	2021 (ISME 8)	A prevalência de sintomas depressivos e sintomas de ansiedade sintetizados neste estudo foi maior em comparação com a prevalência pré-pandemia em populações semelhantes. O rastreamento e a intervenção em saúde mental devem ser prioridade para as universidades durante a pandemia.
TEIXEIRA, LAC, et al.	Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia da coronavírus disease 2019	Jornal Brasileiro de Psiquiatria	2021 (ISME 9)	O estudo demonstrou que os indícios de sofrimento psíquico estão elevados entre estudantes de Medicina durante a pandemia da COVID-19. Além disso, também foi possível concluir que há fatores protetores para o adoecimento mental.
SANTA BÁRBARA, J, et al.	Prevalence of anxiety in the COVID-19 pandemic: an updated meta-analysis of community-based studies	Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry	2021 (ISME 10)	Fatores de risco consistentemente relatados para o desenvolvimento da ansiedade incluíram fase inicial ou de pico do surto, sexo feminino, idade mais jovem, casamento, isolamento social, desemprego e status estudantil, dificuldades financeiras, baixo nível educacional, conhecimento insuficiente do COVID-19.

Fonte: Alves IFRD, et. al. (2021).

Tendo em vista os artigos analisados pelo presente estudo, foi possível evidenciar o aumento de manifestações psicológicas negativas nos estudantes de ensino superior durante a pandemia da COVID-19, sendo relatado esse aumento em 100% dos estudos compilados para fomentar a pesquisa realizada.

4. DISCUSSÃO

Atualmente, os estudantes universitários sofrem os impactos na saúde mental em decorrência de diversas fontes estressoras fruto da pandemia, como: afastamento social, a falta de informações claras dadas pelas autoridades área de saúde e sanitárias, prejuízos financeiros, mudanças repentinas na rotina, perdas de produtividade nos estudos, preocupações com a saúde, entre outros (Marroquín, Vine & Morgan, 2020, Lasheras et al., 2020).

Apesar das medidas de isolamento serem extremamente necessárias para evitar a disseminação da COVID-19, esses padrões acarretam aumento dos sentimentos de solidão, desesperança, medo e frustrações. (ISLAM et al., 2020) Anteriormente a pandemia, a ansiedade e a depressão já eram consideradas as doenças mentais mais prevalentes no mundo, mas no quadro vigente, ficou cada vez mais comum emoções e vivências negativas, ocasionando dificuldades de curto prazo, podendo acarretar problemas mentais. Problemas esses que podem ocasionar, entre outras coisas, transtorno de sono, mudanças alimentares e experiências viciantes. Além disso, notícias relacionadas ao número de doentes e mortos, as "fake news" divulgadas amplamente nos meios de comunicação e a infodemia

acerca da pandemia da COVID-19 apresentam relatos de dificuldades em problemas emocionais. (Luo, Zhong & Chiu, 2021, Castaldelli-Maia et al., 2021).

Ainda nesse sentido, um estudo realizado por Deng et al., (2021) incluiu 89 estudos para a sua amostra final em uma revisão sistemática onde os distúrbios de depressão foram encontrados em 34%, os de ansiedade em 32% e os distúrbios de sono 33% quando comparados ao período pré pandêmico. Outros fatores contribuíram para o aumento dos sintomas de ansiedade e depressão nos universitários, entre eles a redução da carga horária em alguns cursos (principalmente na área da saúde) e o distanciamento social também contribuíram cada vez mais para os riscos de desenvolvimento e agravamento de doenças mentais nos universitários (Ramírez et al., 2021, Santabárbara et al., 2020, Maia & Dias, 2020).

Embora sejam medidas e restrições estabelecidas pelo governo e demais autoridades para o controle da infecção, esses parâmetros repentinos foram muito significativos na rotina dos estudantes, privando-os de aconselhamento, convivência, desenvolvimento pessoal e consolidação de relações formais e informais. Desse modo, levando também a maior possibilidade de desenvolvimento das doenças mencionadas (Castaldelli-Maia et al., 2021, Deng et al., 2021).

Durante a pandemia, escolas, Instituições de Ensino Superior (IES), permaneceram fechadas, sendo essa uma das medidas de contenção da COVID-19. Consoante a isso, houve a implementação do ensino remoto virtual para suprir as demandas educacionais vigentes (Islam et al., 2020, Teixeira, et al., 2021).

Um artigo publicado no jornal brasileiro de psiquiatria realizou um estudo transversal observando 656 estudantes de ensino superior, cursando medicina, utilizando questionários, e quando observado os resultados 62% dos pacientes apresentavam algum sofrimento psíquico. (Teixeira et al., 2021).

Contudo, é perceptível a dificuldade dos alunos em se adaptar à nova realidade tecnológica de ensino, manifestando indícios de déficit de atenção, fadiga mental devido às novas demandas, aflição com o acúmulo de conteúdo, indicaram relação com o adoecimento mental. A prevalência desse adoecimento durante a graduação pode levar a efeitos danosos e irreversíveis à saúde (Gutiérrez et al., 2021).

Mesmo que os efeitos da COVID-19 de ordem psicológica atinjam os estudantes de graduação de todas as áreas, deve-se ressaltar em especial àqueles da área da saúde devido a maior exposição ao contágio e probabilidade de desenvolver reações de pânico, angústia, ansiedade, depressão, irritabilidade,

agressividade, transtorno de estresse pós-traumático e síndrome de burnout, possibilitando repercutir sobre si mesmo e sua família (Cobián et al., 2020).

Dessa forma, os cuidados de saúde da população impõe uma sobrecarga emocional não somente aos profissionais da saúde, mas também aos estudantes desse âmbito (Reshetnikov, 2021, Perez et al., 2020).

5. CONCLUSÃO

Constatou-se que a maioria dos estudantes do ensino superior apresentam relatos de doenças mentais que podem estar relacionadas à falta de interação social. Desse modo, faz-se necessário que o setor de saúde providencie medidas de prevenção contra a vulnerabilidade de doenças mentais na pandemia e que dê prioridades para esses estudantes das IES. Perante o exposto, este estudo buscou contribuir para reconhecimento de dados e para em breve sirva em prol as organizações de saúde com providências e soluções para a diminuição de casos de estudantes universitários com problemas mentais.

Como perspectivas futuras, recomenda-se, que sejam realizados outros estudos que relacionem a saúde mental dos estudantes e a pandemia do COVID-19, estudos de ensaio clínico com metodologia criteriosa, assim como estudos sem limitação linguística, que pode ter de certa forma influenciado nos resultados encontrados.

REFERÊNCIAS

Castaldelli-maia, J. M., et al. (2021) Investigating the effect of national government physical distancing measures on depression and anxiety during the COVID- 19 pandemic through meta-analysis and meta-regression. *Psychological medicine*, 51(6):881-893 0.1017/S0033291721000933.

Castro V. R. (2017) Reflexões Sobre A Saúde Mental Do Estudante Universitário: Estudo Empírico Com Estudantes De Uma Instituição Pública De Ensino Superior. *Ver, Gestão em Foco* 9: 380-401. 10.1590/1413-81232014193.11042012

Cobián M. A. E. et al., (2020) Intervención psicoterapéutica breve en estudiantes caribeños de Medicina con reacciones psicológicas por impacto ante la COVID-19. *Medisan*, 24(5):823-835

Deng J, et al., (2021) The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 301: e:113863 10.1016/j.psychres.2021.113863

Gama C. A. P. & Campos R. T. O & Ferrer, A. L., (2014) Saúde mental e vulnerabilidade social: a direção do tratamento. *Rev. latinoam. psicopatol. fundam*,17(1): 69-84 10.1590/S1415-47142014000100006

Gundim V. A. et al., (2021) Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. *Rev baiana enferm*;35: e37293: 1-14 10.18471/rbe.v35.37293

Gutiérrez G. R. et al., (2021) Psychological distress, sanitary measures and health status in student's university. *Nova Scientia*; 35: e37293. 10.21640/ns.v13ie.2602

Hopia H, et al., (2016) Reviewing the methodology of an integrative review. *Scandinavian Journal Of Caring Sciences*; 30(4): 662-669. 10.1111/scs.12327 Islam MS, et al., (2020) Psychological responses during the COVID-19 outbreak among university students in Bangladesh. *PLoS One*, 15(12):1-15; DOI:10.1371/ journal.pone.0245083

Lasheras I, et al., (2020) Prevalence of Anxiety in Medical Students during the COVID-19 Pandemic: A Rapid Systematic Review with Meta-Analysis.

International journal of environmental research and public health; 17(18): 1-12. 10.3390 / ijerph17186603.

Luo W. et al., (2021) Prevalence of depressive symptoms among Chinese university students amid the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta- analysis. *Epidemiol Psychiatr Sci*, 30; e:31:1-21. 10.1017 / S2045796021000202

Maia B. R. & Dias P. C., (2020) Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de psicologia*, 37; e200067, 1- 8 10.1590/1982-0275202037e200067

Marroquín B. et al., (2020) Mental health during the COVID-19 pandemic: effects of stay-at-home policies, social distancing behavior, and social resources.

Psychiatry Research, 293: 113419. 10.1016 / j.psychres.2020.113419. Pereira A. S. et al., (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. UFSM.

Perez A. M. R. et al., (2020) Alteraciones psicológicas en estudiantes de medicina durante la pesquisa activa de la COVID-19. *Medisan*,; 24(4): 537-548.

Ramírez F. B., et al., (2021) Repercusiones de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental de la población general. *Atención Primaria*, 53(7): 102143. 10.1016/j.aprim.2021.102143

Reshetnikov V, et al., (2021) Indoor Environmental Quality in Dwellings and Lifestyle Behaviors during the COVID-19 Pandemic: russian perspective.

International Journal Of Environmental Research And Public Health, 18(11): 5975. 10.3390/ijerph18115975

Santabárbara J, et al., (2020) Prevalence of anxiety in the COVID-19 pandemic: An updated meta-analysis of community-based studies. *Progress in neuro- psychopharmacology & biological psychiatry*; 13;109:110207 10.1016 / j.pnpbp.2020.110207

Santos J. V. B. S. & Monteiro, J. C. S. (2020) Educação e Covid-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar*.2: 01-15 10.46375/encantar.v2.0011

Teixeira, L.A.C. et al., (2021) Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia da coronavirus disease 2019. *J Bras Psiquiatr.*; 70 (1): 21-29 10.1590/0047-2085000000315

Capítulo 5



10.37423/220505839

O DIREITO À EDUCAÇÃO, O DIREITO EDUCACIONAL E OS REFLEXOS DA PANDEMIA DA COVID 19

ANTONIO APARECIDO DE CARVALHO

Faculdade São Bernardo - FASB

LEONARDO BIRCHE DE CARVALHO

Universidade Presbiteriana Mackenzie



Resumo: A presente pesquisa buscou identificar qual é o papel do Judiciário para garantir o direito constitucional à educação e a fiscalização para que sua oferta seja um serviço de qualidade, sobretudo diante das alterações impostas pela pandemia da Covid-19, que levou ao fechamento das escolas e a utilização das aulas remotas como medida contingencial. A pesquisa foi de natureza qualitativa exploratória a partir da consulta das diretrizes legais concernentes à educação. O resultado da pesquisa demonstrou que a despeito de existirem as bases legais que preconizam que a educação é direito de todos, as aulas remotas não abrangeram todos os alunos, devido aos seguintes fatores: desigualdade entre as escolas públicas e privadas no que se refere a acesso às tecnologias e equipamentos, disparidades sociais, adoção de estratégias diferenciadas em cada estado ou município, falta de unicidade de políticas públicas que estabelecem critérios objetivos para as diferentes realidades vividas na vasta extensão territorial brasileira. Desta forma, foi possível entender que cabe ao Judiciário o papel de intervenção para garantir o direito à educação a todos indistintamente e promover ações que viabilizem a prestação de serviços educacionais de qualidade e ainda buscar fortalecer a implementação de políticas públicas adequadas.

Palavras-chave: Educação. Direito. Direito Educacional. Pandemia. Aulas Remotas.

1 - INTRODUÇÃO.

A Constituição Federal de 1988 preconiza em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e é dever do Estado e da família. Neste contexto, o Estado tem legislações concernentes à educação, como a Lei de Diretrizes de Base e Estatuto da Criança e do Adolescente, toda vez que o direito à educação não tiver suporte das entidades públicas e privadas, caberá ao lesado cobrar pelo exercício do seu direito.

A educação é um direito social e este deve estar amparado em bases legais próprias, e quando o direito dos envolvidos não está garantido é necessário que se recorra ao sistema jurídico adequado.

Anterior ao cenário da pré-pandemia a educação já apresentava sinais de negligência, haja visto os indicadores nacionais e internacionais relacionados à educação. Dados recentes do World Competitiveness Center (2020), mostram que o Brasil alcançou a 64ª posição em educação, em relação ao investimento em educação, enquanto o mundo investe cerca de US\$6.873 por estudante, o Brasil investe apenas R\$2.110,00. Contudo, o Brasil investe 5,6% do PIB na educação, acima da média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que é de 4,4%, o problema consiste na relação entre a execução dos gastos e a qualidade. Fato comprovado pelo resultado do PISA, o Brasil ocupa a 54ª. posição, o analfabetismo atinge 6,8% da população acima de 15 anos em comparação com a média mundial que é de 2,6%. Cabe às escolas privadas preencherem as lacunas que as escolas públicas deixam na aprendizagem, contudo as escolas privadas têm valores elevados que não acessíveis para a maioria da população.

É inegável que o contexto pandêmico da Covid 19, trouxe mudanças em todas as atividades econômicas, dentre elas as atividades educacionais, que buscaram o uso das tecnologias para a continuidade da prestação de serviços com a modalidade de aulas remotas, embora nem todas as instituições estivessem preparadas e adaptadas para tamanha mudança, sobretudo as instituições públicas, grande parcela dos alunos não tinha acesso à internet, ou dispunha de equipamentos com capacidade tecnológica para assistir as aulas.

Em relação ao direito à educação durante a pandemia, foi perceptível o abismo em que a educação brasileira está inserida, cujas consequências estão expressas no déficit na aprendizagem e na evasão escolar, principalmente na educação básica.

Neste contexto, várias celeumas jurídicas eclodiram, para garantir o acesso à educação, portanto há a necessidade de o sistema Judiciário garantir o direito aos estudantes, sobretudo em relação à qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino públicas e privadas.

Justifica-se a pesquisa devido aos acontecimentos oriundos da pandemia e da necessidade de fazer cumprir os preceitos da Constituição e das bases legais concernentes ao direito à educação.

Desta forma o problema de pesquisa é: Qual o papel do judiciário para garantir a educação de qualidade aos alunos do ensino básico e fiscalizar as políticas públicas educacionais?

O objetivo geral da pesquisa é discutir o papel do judiciário em relação à garantia da qualidade do ensino aos alunos do ensino básico, já os objetivos específicos são discutir a fiscalização das políticas públicas educacionais e discutir as implicações jurídicas na manutenção das aulas remotas na educação básica nas redes públicas e privadas do país.

Para responder à pergunta chave e atingir os objetivos propostos, a presente pesquisa fará uso da pesquisa qualitativa exploratória, cuja base da pesquisa será literatura e bases legais da educação.

A pesquisa está estruturada em cinco seções, a segunda seção aborda o direito à educação e o direito educacional, a terceira foca nas alterações na educação brasileira em decorrência da pandemia da Covid 19 e por fim são apresentadas as considerações finais.

2 – DIREITO À EDUCAÇÃO E O DIREITO EDUCACIONAL

O direito à educação é constitucional e fundamental para a sociedade, pois além de elevar o ensino e aprendizagem de conteúdo, a educação é uma ferramenta que permite a inclusão social, que modifica as condições de vida, enfim tem a capacidade de formar cidadão com poder de análise crítica, a educação é alavanca para o desenvolvimento social e consequentemente econômico. Neste sentido, Fávero, Dias e Rúbio (2021), afirmam que a educação é o alicerce para a democracia e que o direito nasce das necessidades que a sociedade tem de garantir o mínimo para permitir a existência e convivência.

Os autores trazem o caso da Revolução Francesa, em que a educação deixou de ser privilégio da nobreza, e incentivou que todas as crianças fossem para a escola, desta forma democratização o saber. Já no Brasil, o direito subjetivo à educação passou a ser considerado como prioridade na Constituição Federal de 1988, seria papel do Estado diminuir as desigualdades a partir da educação. O artigo 6º da

Constituição Federal preconiza que a educação é um direito social, sendo assim cabe ao Estado a prestação dos serviços educacionais a todos indistintamente, caso contrário estará sujeito a punições.

Carvalho et al. (2022) conceituam o Direito à Educação, como parte dos direitos humanos, que engloba a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 traz o seguinte texto:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O artigo 208 da CF em seu parágrafo 2º em relação à oferta da educação, institui que “o não oferecimento do ensino obrigatório, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

Entende-se, portanto que quando o Estado deixa de disponibilizar o direito à educação, pode-se e deve-se buscar os meios adequados para que o direito seja garantido. Aí o Direito Educacional entra em ação.

Boaventura (1996) apresenta os conceitos correlacionados ao Direito em sua forma ampla e do Direito Educacional, traz a abordagem sobre o olhar jurídico que envolve os atores envolvidos no processo do ensino aprendizagem, quais sejam, os entes públicos das esferas federal, estadual e municipal, instituições de ensino públicas e privadas, professores, administradores, gestores, família e alunos.

O autor assevera que o Direito Educacional é um ramo da ciência jurídica, embasado na amplitude das leis, decretos, portarias e instrumentos diversos relativos à educação. Entende-se, portanto que o Direito Educacional é um instrumento para que a sociedade exerça o seu direito à educação. Cabe ao Direito Educacional proteger as relações entre os atores envolvidos, nas situações consideradas formais de aprendizagem.

Tanto instituições de ensino quanto os alunos têm os seus direitos e obrigações garantidos, sempre que houver necessidade quando as partes sentirem que de alguma forma estejam sob situação de prejuízo, deve-se buscar no Direito Educacional a solução que melhor se adegue à situação, seguindo as leis, portarias e decretos vigentes.

Belle e Silva (2017) afirmam que é inegável a necessidade de a educação ser tratada com as diretrizes legais, visto que a Constituição Federal de 1988 determina a atuação de cada agente envolvido, cada qual com as suas obrigações relacionadas à educação.

Segundo Carvalho et al. (2021), o princípio da educação para todos indistintamente é representado por políticas públicas que asseguraram a igualdade e minimizam as desigualdades, sendo assim, o direito à educação segundo a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 206 traz em seu texto que a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a educação desenvolve a sociedade para o exercício da cidadania e para a qualificação para as atividades profissionais.

Na Constituição estão expressas as competências de cada agente público, a Educação Infantil e Ensino Fundamental ficam a cargo dos municípios; aos Estados e Distrito Federal cabe o Ensino Médio.

São vários os instrumentos legais que regem a educação, dentre eles a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes de Base, Estatuto da Criança e do Adolescente, Decretos e Emendas, contudo a despeito de termos uma farta legislação voltada para a educação, a amplitude territorial brasileira, que abrange 5.568 municípios, a falta de investimento com qualidade no ensino de base, na infraestrutura das escolas, na modernização em sala de aula, na capacitação dos docentes, no uso das tecnologias de comunicação e informação, levam a resultados decepcionantes quando comparados a outros países. Apesar de todas as dificuldades, alguns estados e municípios isoladamente traçam projetos com o intuito de minimizar o abismo percebido entre o ensino público e o privado, propiciando formatos integradores, que mobilizem famílias e alunos a permanecerem nos estudos.

Quando o acesso à educação é inviabilizado, cabe àquele que se sentir lesado ou a seu representante legal buscar nas bases legais a recuperação do direito à educação.

3. PANDEMIA E AS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS, classificou o surto que teve início na China em 2019, como pandemia, pois espalhou-se com rapidez por todo o planeta. No Brasil o Decreto 6/2020 instituiu o estado de calamidade pública e medidas foram adotadas com o intuito de combater a Covid-19, dentre elas o isolamento e distanciamento social. Todas as atividades econômicas tiveram o ritmo diminuído ou paralisado.

Dados do Banco Mundial (2020) mostram que durante o cenário da pandemia mais de 1,4 bilhão de alunos ficaram afastados das aulas presenciais em 156 países.

No Brasil as instituições de ensino de todos os níveis suspenderam as aulas presenciais em cumprimento das determinações do Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Governos Estaduais e Municipais.

O Ministério da Educação publicou a Portaria no. 345 de 19 de março de 2020 que estabeleceu em seu artigo 1º a substituição das aulas presenciais em andamento pelas aulas remotas, com o uso das tecnologias de informação e comunicação, enquanto durasse a pandemia. A Portaria MEC 544 de 16 de junho de 2020, prorrogou as aulas remotas até o final daquele ano. O MEC no dia 10 de dezembro de 2020 validou a resolução do Conselho Nacional de Educação que autorizava pela continuidade das aulas remotas. A Medida Provisória 934/2020 dispensou a quantidade mínima de dias letivos. O artigo 32 da LDB no artigo 4 aprova a utilização do ensino a distância para o ensino fundamental em situações contingenciais, contudo o artigo 80 preconiza que a oferta do ensino a distância somente pode ser executada por instituições credenciadas para esta modalidade.

O Conselho Nacional de Educação (2020), emitiu uma nota que recomendava que na ausência das aulas presenciais cabe às escolas orientar as famílias e alunos a promoverem um planejamento e acompanhamento dos estudos. Neste sentido, o Estado delega à sociedade o papel de atingir os objetivos do ensino-aprendizagem.

Conclui-se, portanto que as aulas remotas estavam autorizadas atendendo os dispositivos legais, contudo nem todas as escolas, docentes, funcionários administrativos e sobretudo os alunos dispunham das tecnologias e conhecimentos necessários para levar a termo a prestação dos serviços educacionais com a qualidade necessária diante de um momento de contingência.

O acesso à internet não está disponível a todas as localidades e a toda a sociedade, sobretudo as classes sociais menos favorecidas, assim como nas instituições públicas que sofrem com a deficiência das tecnologias e equipamentos. Desta forma, cada instituição buscou criar estratégias para que os alunos recebessem as aulas. Carvalho et al. (2022) afirmam que as aulas remotas acarretaram prejuízos na aprendizagem, essencialmente devido ao acesso, trazendo como consequência o abandono e evasão escolar.

Desta forma, as aulas remotas geraram impactos no direito à educação, pois não foram consideradas as variáveis econômicas e sociais dos alunos, a realidade de cada instituição, principalmente as localizadas nas áreas rurais e cidades do interior. Na tentativa de compensar as deficiências tecnológicas, algumas escolas e professores levavam até os seus alunos atividades impressas, ou faziam uso das redes sociais e aplicativos. Contudo, não houve durante o cenário pandêmico uma

política pública que levasse à unicidade de procedimentos a todas as instituições de ensino do país, cada qual buscou as alternativas que julgavam serem as mais adequadas.

Fávero, Dias e Rúbio (2021) asseveram que a pandemia afetou de forma diferente as escolas, as estratégias utilizadas pelas escolas estaduais e municipais não chegaram a todos da mesma forma, pois o Brasil conta com 5.568 municípios, cada qual com as suas especificidades. Neste sentido, Krawczyk (2020), afirma que a pandemia escancarou a falta de uma política pública que valorize o conhecimento, como fator essencial para o desenvolvimento econômico e social.

Diante do que foi apresentado, entende-se que cabe às esferas federais, estaduais e municipais a adoção de políticas públicas que garantam o direito subjetivo à educação, principalmente em momentos de contingência, como o vivenciado durante a pandemia, não basta apenas atender às exigências de carga mínima e os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso que o ensino chegue a todos indistintamente com qualidade, com foco em promover o conhecimento e a inclusão. Para tal, o Judiciário deve acompanhar atentamente, com o intuito de prevenir que o direito a educação seja negado, violado ou que chegue com baixa qualidade aos alunos.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito social adquirido pela Constituição Federal de 1988, portanto deve estar à disposição de toda a sociedade indistintamente, são várias as leis e diretrizes que regem a educação. As esferas federais, estaduais e municipais têm as suas responsabilidades e obrigações na oferta do ensino, desde o básico até o superior.

A pandemia acarretou mudanças e adaptações em todas as áreas de atividade, incluindo a educação, as escolas como medida preventiva para evitar a disseminação do vírus paralisaram as aulas presenciais, tendo como alternativa o uso das tecnologias da informação e comunicação, contudo as desigualdades sociais que assolam o país, evidenciaram as dificuldades de dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem, sobretudo nas escolas públicas, nos municípios mais afastados, com menor desenvolvimento, nas famílias com baixa renda, pouco ou nenhum acesso às tecnologias digitais.

A despeito das portarias, pareceres e notas emitidas pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Educação e das Secretarias Estaduais ou Municipais de Ensino, muitas escolas passaram por dificuldades em levar o ensino com qualidade aos seus alunos.

A oferta das aulas remotas não chegou a todos alunos, pois nem todas as escolas dispunham de estrutura e conhecimentos tecnológicos, nem todo o quadro de docentes tinha capacitação ou equipamentos adequados para ministrar aulas remotas com a qualidade necessária.

Quanto aos alunos, cada qual com realidades distintas foram os mais afetados, pois além de não frequentarem as salas de aulas físicas, estavam distantes dos amigos e professores, é notório que alguns buscam no ambiente escolar a acolhida, diversão e alimentação. Os danos sociais e psicológicos causados, além da baixa ou nenhuma aprendizagem são irreparáveis. É inegável que os alunos das instituições privadas tiveram condições mais favoráveis em relação às aulas remotas em comparação com os alunos das escolas públicas.

O abandono e a evasão escolar no ensino público foram inevitáveis, fatores que culminarão em subemprego, baixa remuneração ou ainda o desemprego.

A evasão escolar no cenário pandêmico é oriunda de três variáveis, a ruptura do vínculo com amigos e professores, a baixa qualidade das aulas e a crise econômica que fez com que os jovens buscassem alguma fonte de renda para contribuir com as despesas da família, dados do Censo da Educação de 2021, demonstram que no segundo semestre de 2021 o número de crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos, fora das escolas teve um aumento de 171% em relação ao mesmo período de 2019.

O direito social à educação não foi garantido a todos indistintamente, cabe aos órgãos federais, estaduais e municipais a adoção de políticas públicas que tenham o objetivo de restabelecer o direito e a promover medidas de recompensar os alunos o tempo de afastamento e a qualidade de ensino tão necessária. Portanto quando o nosso direito não é obedecido, cabe ao Judiciário a tomada de medidas, para que se façam valer os direitos expressos na Constituição Federal. É imprescindível que medidas judiciais, quando necessárias sejam tomadas.

Quando o direito à educação não é obedecido, cabe ao Judiciário a tomada de medidas, para que se façam valer os direitos expressos na Constituição Federal. É imprescindível que medidas judiciais, quando necessárias sejam tomadas.

Entende-se, portanto que o Judiciário tem papel de extrema relevância em relação ao direito à educação e na fiscalização quanto à qualidade do ensino prestado às crianças e adolescentes. Vale ressaltar, que anterior à pandemia o cenário da educação brasileira não era animador em relação ao resto do mundo, os indicadores já indicavam que existia um longo caminho a ser percorrido, o

contexto pandêmico intensificou a necessidade de o poder público tomar medidas imprescindíveis para priorizar a educação e permitir que as crianças e adolescentes recebam educação de qualidade.

A judicialização é um dos meios para garantir o direito à educação, incentivando a implementação de políticas públicas que tragam mudanças para que a educação brasileira possa emergir do abismo em que se encontra.

Entende-se, portanto que o Judiciário tem papel de extrema relevância em relação ao direito à educação e na fiscalização quanto à qualidade do ensino prestado às crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Políticas Educacionais na Pandemia do Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 01, mai. 2022.

BELLE, Helena Beatriz de Moura; SILVA, Joilson José. Um olhar jurídico sobre a educação brasileira. IV Congresso Interdisciplinar, Responsabilidade, Ciência e Ética. Goianésia – GO, 6 a 11 de novembro de 2017. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/cifaeg/article/view/864>. Acesso em: 03, mai. 2022.

BOAVENTURA, Edvaldo M. Um ensaio de sistematização do direito educacional. Revista de Informação Legislativa, v. 33, n. 131, p. 21-57, jul./set. 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 3, mai. 2022.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30, abril 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília DF, n. 103, p. 32, 01 jun. 2020. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 3, mai. 2022.

BRASIL. Medida Provisória no. 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência da saúde pública de que trata a Lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, p. 1, 01 abr.2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 4, mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 5, mai. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1, mai. 2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185 p. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 9, mai. 2022.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira; et al. Direito à Educação: impactos pandêmicos na desigualdade. *Research. Society and Development*, v. 11, n.1, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24657>. Acesso em: 7, mai. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. PARECER CNE/CP Nº: 5/2020. 28 de abr. de 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em: 7, mai. 2022.

FÁVERO, Lucas Antônio. DIAS, Priscila Dutra. RUBIO, Cibelly. Direito à educação: ameaça ao direito subjetivo à educação em tempos de pandemia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 2021. Ano. 06, Ed. 12, Vol. 03, pp. 162-184.

IMD World Competitiveness Center. Rankings. 2020. Disponível em:

<https://www.imd.org/centers/world-competitiveness-center/rankings/>. Acesso em: 10, mai. 2022.

KRAWCZYK, Nora. A educação frente à pandemia e ao fascismo: duros combates nos aguardam. 2020. Disponível em: <http://adunicamp.org.br/novosite/a-educacao-frente-a-pandemia-e-ao-fascismo-duros-combates-nos-aguardam>. Acesso em: 10, mai. 2022.

Capítulo 6



10.37423/220505840

MAPEAMENTO DOS SINAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PAITER SURUÍ

ROSIANE RIBAS DE SOUZA ELER

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

JULIANA ISABEL RIBAS FAGUNDES DE CARVALHO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO



Resumo: Diante do cenário nacional de luta e avanços dos direitos linguístico e valorização da cultura e identidade surda, o presente estudo traz outro grupo que está sendo esquecido nesse cenário, os indígenas surdos. O estudo tem como base uma comunidade de cerca de 10 surdos entre jovens, adolescentes e crianças que se comunicam e expressam através de sinais indígenas próprios. O objetivo do estudo é mapear os sinais utilizados no ambiente escolar pelos surdos que vivem na Terra Indígena Sete de Setembro, no Município de Cacoal, Estado de Rondônia. Os sinais Paiter serão mapeados com base em uma bacia semântica, ancorados na metodologia dos estudos culturais pós-críticos em educação. Será verificada a relação existente entre sinais usados por esses surdos com a identidade cultural do Povo Paiter. Nas primeiras visitas à comunidade, nota-se que existe um processo de comunicação próprio criado entre as famílias e os sujeitos surdos. Pelos depoimentos das famílias há preocupação com a inclusão desses indivíduos nos ambientes escolares, sociais e familiares

Palavras-chave: Identidade. Cultura indígena. Mapeamento. Sinais paiter.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação de surdos tem sido objeto de estudo em várias áreas da produção do conhecimento acadêmico, promovendo profundas discussões e debates. O marco referencial para isso tem sido marcado pelas mudanças de paradigmas do método oral para o bilinguismo. Neste cenário, os processos de ensino/aprendizagem de leitura e da escrita e o uso da língua de sinais estão sendo pesquisados como referenciais da cultura e identidade das comunidades surdas.

A Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, vem contribuindo para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como língua oficial da comunidade surda brasileira. Em 2005 o Decreto Federal 5.626, de 22 dezembro de mesmo ano, veio regulamentar outras necessidades da comunidade surda pelo governo brasileiro, contribuindo sobremaneira para consolidação da língua de sinais. O reconhecimento legal por meio da legislação vem assegurando o direito a diferença. Desde 2002, políticas públicas vêm sendo ofertadas para garantir o direito linguístico e escolar diferenciado da comunidade surda. As conquistas deste direito têm sido marcadas por lutas da comunidade surda em busca do reconhecimento da cultura e identidade surda e com os indígenas surdos não têm sido diferentes. Segundo Eler (2020) sobre essa temática diz: “Deve-se levar em consideração que as manifestações culturais dos surdos e ouvintes indígenas precisam ser respeitadas e reconhecidas, tendo como base a cultura e identidade do Povo Paiter Suruí.” (p. 30).

É neste contexto das lutas pelas reivindicações das diferenças que a comunidade surda busca o reconhecimento da língua de sinais como a principal marca da cultura e identidade surda. Neste prisma, os indígenas surdos estão buscando assegurar o direito a diferença por meio da língua de sinais construída a partir da cultura e identidade indígena. Nesta perspectiva as pesquisas acadêmicas relacionadas a língua de sinais indígenas estão iniciando nos campos híbridos dos estudos culturais.

Esse texto é um recorte da minha dissertação ‘Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos Paiter Suruí’ apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia. O objetivo dessa pesquisa foi mapear os Sinais Paiter Suruí de alunos indígenas surdos nos processos próprios de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena na aldeia Gaggir, da Terra Indígena Sete de Setembro, município de Cacoal, Estado de Rondônia. O registro dos sinais criados pelos indígenas surdos para comunicação no dia a dia priorizando a questão cultura e identidade indígena Paiter Suruí presentes nos sinais.

1. REFLEXÕES INICIAIS DO UNIVERSO DA PESQUISA

O registro dos sinais indígena se aproxima dos paradigmas da etnolinguística que reconhece as relações entre língua e visão de mundo a partir do contexto em que a língua é produzida. Com base nestes pressupostos Barreto (2010) assegura que a etnolinguística é uma das áreas de estudo de domínios tanto da Linguística quanto da Antropologia, por isso não é uma área isolada e autônoma, porque ela se preocupa em identificar as relações entre a língua e visão de mundo.

Nestes pressupostos, o presente estudo de mapeamento dos Sinais Paiter Suruí (SPS), no contexto em que os sinais são produzidos, pretende analisar os símbolos que estão presentes nos processos de comunicação de expressão. Através destes sinais será possível percebermos de que forma a visão de mundo de um grupo surdo indígena está relacionada com as experiências culturais e de identidade Paiter Suruí. Desta forma, os estudos relacionados a Etnolinguística não analisa o fato linguístico isoladamente, mas sempre relacionado ao contexto em que a língua é produzida.

[...] procura estabelecer relação entre linguagem e cultura. A linguagem, característica universal do homem, é eminentemente social, estando intimamente relacionada com a cultura. Através dela, todas as concepções do mundo são levadas ao homem. (BARRETO, 2010, p. 02).

Assim, nos pressupostos da etnolinguística, os sinais Paiter Suruí foram produzidos, considerando os gestos e ícones presentes na cultura e identidade indígena com influência do contexto social da aldeia.

Os pressupostos deste estudo e pesquisa estão ancorados também nas relações interculturais para surdos. Neste prisma, Candau (2008) corrobora ao assegurar que a compreensão dos campos híbridos da educação intercultural é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Para ela essa é uma área que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, concebemos nossas práticas educativas e sociais. Desta forma, os paradigmas das relações interculturais encontram-se entre reivindicações dos direitos humanos marcados pelos campos das diferenças culturais. Logo, podemos reconhecer que a educação intercultural nos coloca nos horizontes da afirmação da dignidade humana. Assim, trata-se de uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política, cultural dos diversos campos educacionais.

Essa pesquisa busca reconhecer nos indígenas surdos, sujeitos que possuem uma cultura e identidade indígena diferenciada que precisa ser considerada. O presente estudo foi desenvolvido no contexto do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI) Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Teve como objetivo, mapear os

sinais Paiter Suruí usados por um grupo de jovens surdos no contexto da educação escolar indígena, do Povo Paiter Suruí na Terra Indígena Sete de Setembro no município de Cacoal, Estado de Rondônia.

O estudo pretende identificar quais são os limites e possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos surdos indígenas, com base na etnolinguística nos pressupostos da educação intercultural com o uso dos Sinais Paiter Suruí nos processos de comunicação expressão. Por conseguinte, a língua de sinais brasileira está compreendida nos contextos das línguas indígenas que precisam ser reconhecidas nos processos próprios de ensino e aprendizagem da educação escolar indígena.

Os registros das línguas locais são importantes para preservação dessas línguas enquanto patrimônio histórico-cultural dos surdos brasileiros. Leite e Quadros fazem uma discussão sobre línguas em risco, entre elas as línguas de sinais oriundas de comunidades distantes dos grandes centros urbanos:

Alternativamente, surdos e ouvintes usuários de língua de sinais nativas correm um risco real de ver a língua desaparecer, quando confrontados com a existência de uma língua de sinais nacional. [...] todas as variedades de línguas de sinais utilizadas no Brasil necessitam de um projeto de documentação e vitalização. (LEITE; QUADROS, 2014, p. 19).

Logo, fazer o registro dos sinais Paiter Suruí, no contexto da educação escolar indígena, pode contribuir para a preservação dessa língua. Essa é uma forma de reconhecermos as diferenças culturais da comunidade surda no contexto indígena. O estudo é uma possibilidade que temos de ampliar os horizontes de promoção e divulgação da cultura das comunidades surdas indígenas com base na língua de sinais indígenas.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA MAPEAMENTO DOS SINAIS PAITER SURUÍ

Os pressupostos teóricos da pesquisa encontram-se ancorada nos campos híbridos dos Estudos Culturais Surdos no contexto da cultura identidade Paiter Suruí. Estudos Surdos trazem uma nova visão da surdez no contexto das diferenças culturais. Neste sentido, os estudos dos sinais Paiter Suruí podem contribuir para a busca do reconhecimento da etnolinguística como direito a diferença linguística dos surdos indígenas que vivem neste contexto. Como esses surdos convivem com os ouvintes que dominam a língua indígena oral é possível que os sinais dos surdos possuem influência da cultura e identidade dos Paiter Suruí.

O presente estudo está ancorado nos pressupostos da etnolinguística que busca compreender a variedade e variação da linguagem em relação aos sinais presentes nos processos de comunicação e expressão dos surdos indígenas. Assim, partiremos da correlação de linguagem e cultura como um campo da etnolinguística que se ocupa dos estudos linguísticos determinados pelos “saberes” acerca

das coisas, enquanto a Etnografia linguística trata da cultura, dos “saberes” acerca das “coisas” expressos pela linguagem enquanto manifestação cultural (BARRETO, 2010).

Com base nessas premissas teóricas, os Estudos Surdos organizados por Quadros (2006 e 2008), Perlin e Quadros (2007) Stumpf e Quadros (2009) complementam esse estudo. Neste contexto reconhecemos os surdos indígenas como uma nova categoria de falantes da língua de sinais. Assim sendo, os indígenas surdos são reconhecidos como mais um grupo de surdos que reivindicam os direitos linguísticos da língua de sinais, pelo fato de muitas línguas indígenas terem desaparecidas, devido à opressão e domínio dos processos de colonização desde o descobrimento do Brasil.

A presente pesquisa se sustenta nos paradigmas da etnolinguística com a construção do olhar etnográfico que almeja contribuir para o crescimento cultural e linguístico da comunidade surda Paiter Suruí. Trata-se ainda de um estudo que reivindica os pressupostos culturais dos estudos pós-críticos que contribuiu para a construção de diálogos interculturais que acreditam ser possível pesquisar sem um método previamente definido (PARAÍSO, 2012).

Esse estudo tem como opção os paradigmas das metodologias de pesquisas pós-críticas de Meyer e Paraíso (2012) que acreditam ser possível pesquisar sem um método previamente definido, de modo que não se despreze o que já foi produzido anteriormente em outras teorias, mas buscando novas estratégias, se redesenhando outros caminhos ligados ao momento atual que está se vivendo e pesquisando:

Temos como premissa, em primeiro lugar, que esse nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais [...] mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. (PARAÍSO, 2012, p. 26).

O que foi pesquisado anteriormente utiliza-se como premissas da pesquisa na metodologia pós-crítica. Momento este em que nos deparamos com o diferente, nesse caso, com um grupo de indígenas surdos, distantes dos grandes centros urbanos, a seu modo criaram um jeito próprio de comunicação, levando-se em conta as características que os identificam enquanto grupo surdo indígena, usando o visual, que almejam ser educados em sua especificidade linguística, com as premissas das pesquisas pós-críticas:

Juntamo-nos em nossas investigações a todos esses/as “diferentes” e buscamos maneiras de encontrar/formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências. (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Os pesquisadores deste estudo trazem novas premissas e pressupostos teóricos que ajudam a definir um modo inovador de registrar os Sinais Paiter Suruí, como uma possibilidade de identificar as marcas da identidade cultural presente nos sinais indígenas. Nesta linha, a pesquisa será realizada através da identificação de uma categoria de palavras da língua Tupi Mondé, para ser identificado a configuração dos Sinais Paiter Suruí.

A pesquisa vai utilizar como procedimento metodológico a realização de oficinas e momentos com grupo de alunos para seja produzido os dados da pesquisa. Esse procedimento é possível porque os paradigmas das metodologias pós críticas, dispensam longas teorias para justificar que o objetivo maior é produção dos resultados com as pessoas envolvidas, como sujeito, e não como objeto ou informante dos dados. Com esse procedimento as pessoas participam da pesquisa produzindo os dados e se apropriando dos resultados de forma participativa.

3 REFLEXÕES PRELIMINARES DOS SINAIS PAITER SURUÍ

Estudos preliminares, voltados para identificação da língua de sinais indígenas por Vilhalva (2012), revelam que as pesquisas sobre as Línguas de Sinais Indígenas em Mato Grosso do Sul são classificadas como categoria de língua emergente, por apresentar seus itens lexicais próprios, que se identificam com a cultura e identidade de cada aldeia, considerando que as escolas indígenas trabalham nos contextos das línguas indígenas estão presentes as práticas de bilinguismos entre a língua indígena, a portuguesa e língua de sinais. Nesta perspectiva é possível afirmamos que existe uma complexidade de sinais que possui configurações relacionadas às identidades das culturas ouvintes e surdas.

Com base no reconhecimento de sinais relacionados às culturas e identidades surdas e ouvintes, Perlin (2013) corrobora com essa reflexão ao reconhecer que existem muitas formas de estereótipos que envolve o “ser surdo” em relação à dominação da cultura ouvinte. Nesta perspectiva é possível reconhecermos que existem surdos que comunicam através de sinais com influência da cultura e identidade ouvinte. Assim, podemos afirmar que o sujeito surdo transita entre diversas culturas e identidades resultados dos diversos movimentos sociais que frequentam. Por falta deste reconhecimento há sujeitos surdos marginalizados pela sociedade, caracterizando uma visão estereotipada de que o sujeito surdo é deficiente.

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza em uma representação contraditória, em uma representação que não conduz a uma política de identidade. “[...] o estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem a construção da identidade

surda.” (PERLIN, 2013, p. 55). A dominação ouvinte cria estereótipos, levando o surdo a não aceitar sua identidade cultural.

Neste sentido, a identidade cultural do sujeito surdo é carregada de uma visão estereotipada nos diversos ambientes, como no trabalho, que pelo fato de não dominar a cultura ouvinte da fala, são direcionados aos serviços braçais. Assim, notamos haver uma visão de que os surdos se concentram com mais facilidade na execução de trabalhos que não exigem muita comunicação e expressão, relacionado a cultura identidade de línguas ouvintes. Nesta perspectiva, o presente estudo pretende identificar a cultura e identidade do sujeito surdo do Povo Paiter Suruí com base nas configurações dos sinais indígenas para a realização dos processos de comunicação e expressão no contexto da educação escolar indígena.

A identificação destes sinais indígenas é de fundamental importância considerando que a língua sinais pode receber influência das identidades culturais das línguas ouvintes. Neste sentido reconhecemos que pode haver a constituição de uma língua de sinais que possui marcas da cultura e identidade indígena na configuração dos sinais. Reconhecemos também que possivelmente as comunidades indígenas possuem uma visão diferenciada da surdez marcadas pelas relações da cultura ouvinte da língua indígena.

[...] comparando os índios com os surdos, digo que nós surdos tivemos que deixar de “ser surdos” e passar a ser ouvintes, pois “ser ouvinte” é ser aceito. Tivemos que arrancar e esconder nossa cultura surda e a nossa Língua de Sinais porque era a parte das exigências para dar status a uma única língua oral, pois para eles a língua espontânea dos surdos era a errada...É diferente para os índios surdos, para os quais a dúvida maior da liderança às vezes é saber qual será a língua materna, entendendo que o mesmo está envolvido entre aproximadamente quatro línguas visuais. (VILHALVA, 2012, p.14).

Essa reflexão encontra se apropriada por diferentes visões políticas ideológicas que acabam sendo compreendidas, como um discurso na defesa da diferença, num mundo que produz cada vez mais pessoas excluídas pelos processos de globalização econômica e social. Nesta relação, Quadros e Perlin (2007) corroboram ao afirmar que somente a partir dos anos 80, surgiram as primeiras práticas de bilinguismo construindo uma nova proposta de ensino e aprendizagem para surdos com base na língua de sinais como primeira língua e o português como segunda, sendo o estudo do português na forma escrita, não mais o oral e escrito que privilegiava o fortalecimento da cultura ouvinte.

O Bilinguismo para surdos/as, desenvolvido a partir da década de 80, [...] considera que a Língua de Sinais é a primeira língua do surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Neste caso, a Língua Portuguesa, passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental cujo ensino objetivo desenvolver no/a aprendiz habilidades de leitura e de escrita. (PEDREIRA, 2011, p. 03).

Dessa forma reconhecemos que os indígenas surdos podem receber forte influência da língua indígena por meio da oralidade falada na aldeia, tornando os sinais construídos com base nos gestos e ícones que representam a cultura e identidade Paiter Suruí. A língua portuguesa torna-se uma terceira língua utilizada na perspectiva da escrita que também pode influenciar na construção dos sinais pelos surdos indígenas. Por outro lado, a escrita em língua indígena Paiter Suruí (Tupi Mondé) trabalhada na escola indígena na categoria de língua materna.

Machado (2009) traz uma contribuição interessante ao afirmar que: “[...] a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura.” (p. 03). Para o autor a educação bilíngue significa uma transformação ideológica, na forma de observar a surdez, e não uma mudança somente dos processos de ensino aprendizagem. Com essa reflexão, o autor nos mostra que a educação bilíngue se propõe a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, deixando de lado as práticas clínicas e terapêuticas, que tinha uma visão da surdez como deficiência, nos remetendo aos aspectos dos diálogos interculturais na construção da identidade cultural.

Com isso, os aspectos da língua de sinais estão diretamente ligados a identidade e cultura surda, onde o sujeito está sempre em contato com surdos e ouvintes e no contato com essas duas culturas que se remetem a questão da interculturalidade, como espaços de negociação de sentidos, para construção da identidade surda na cultura indígena.

4 RESULTADOS

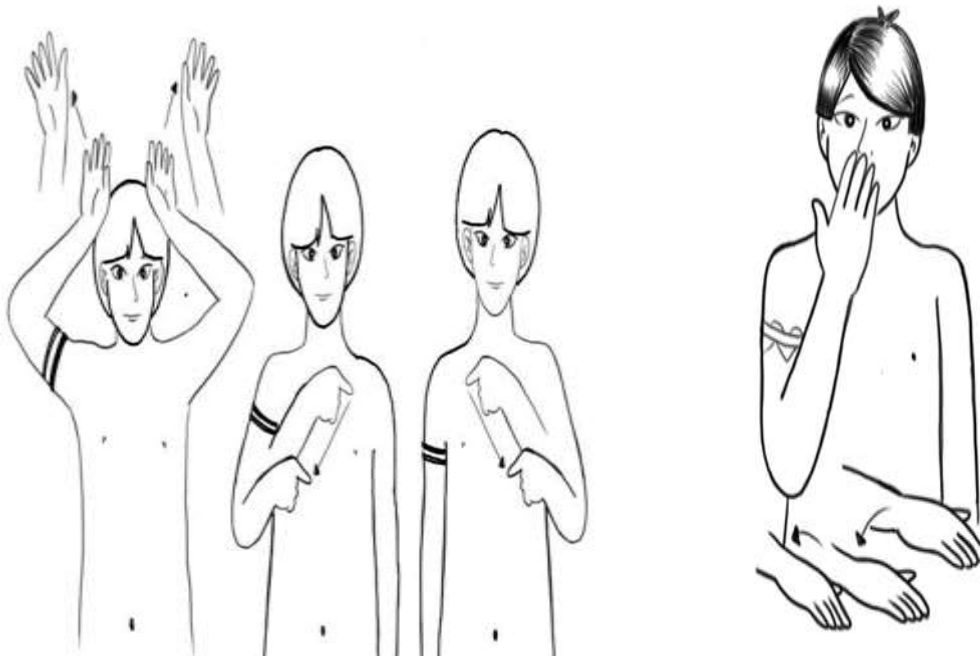
Baseado no respeito à diferença Machado (2009) argumenta que a educação intercultural proporciona meios para realizar o debate que se torna paradigmático por sua complexidade e riqueza de multiplicidade de perspectivas que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo universal. Neste rumo, o autor sustenta que com base na concepção de interculturalidade e pensando sobre o papel da língua como atividade constitutiva de construção da identidade cultural possibilita focar a relação língua e identidade, entendendo que o sujeito se constitui enquanto interage com outros sujeitos. Neste sentido, este estudo e pesquisa pretende, observar como os sujeitos surdos indígenas interagem com os outros sujeitos, registrando os sinais

indígenas Paiter Suruí relacionado ao ambiente escolar e a influência da identidade cultural indígena na configuração dos sinais.

Seguem alguns sinais mapeados:

Figura 01 — HOMEM PAITER

Figura 02 — CRIANÇA INDÍGENA



Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017¹.

No sinal de ‘homem Paiter’, eles trouxeram a marca da cultura Paiter, na forma em que são feitos a pintura e os adereços usados pelo homem Paiter. Para ‘criança indígena’ foi utilizado um gesto que surdos e ouvintes utilizam ser motivado por uma música que tempos atrás a apresentadora Xuxa utilizou para fazer a caracterização de indígena e de ‘criança’ da Libras.

Na categoria de ambiente escolar os objetos que os indígenas surdos sinalizaram apresentaram sentido concreto. Esse resultado pode decorrer do fato de a visualidade ser a marca da identidade e cultura surda, pois é por meio do visual que a pessoa surda apreende o mundo: “Por ser uma língua de modalidade visual espacial, a iconicidade está presente na maioria dos sinais da LIBRAS, pois a relação entre a ‘forma’ e o ‘sentido’ é mais visível”. (TEIXEIRA, 2017, p. 02). Nos sinais SPS matemáticos como ‘somar’, ‘diminuir’, ‘multiplicação’, ‘divisão’ e de ‘igual’ usados pelos indígenas surdos a iconicidade esteve presente.

Figura 03 — SOMAR

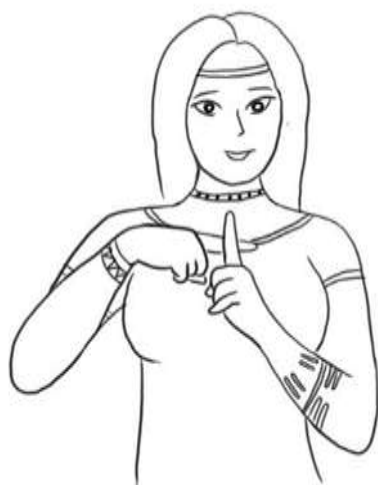


Figura 04 — DIMINUIR



Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017

Figura 05 — MULTIPLICAR

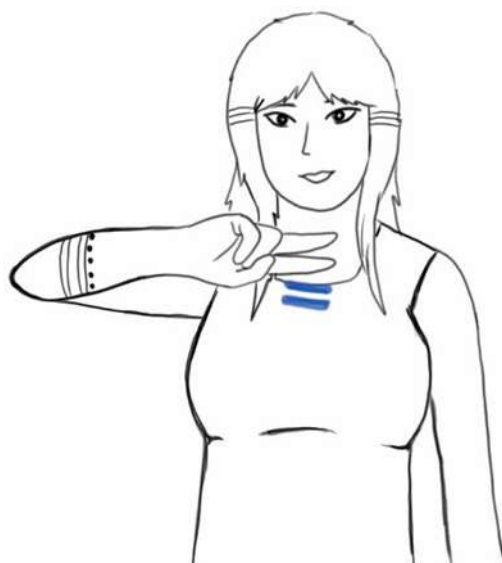


Figura 06 — DIVIDIR



Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017

Figura 07 — IGUAL

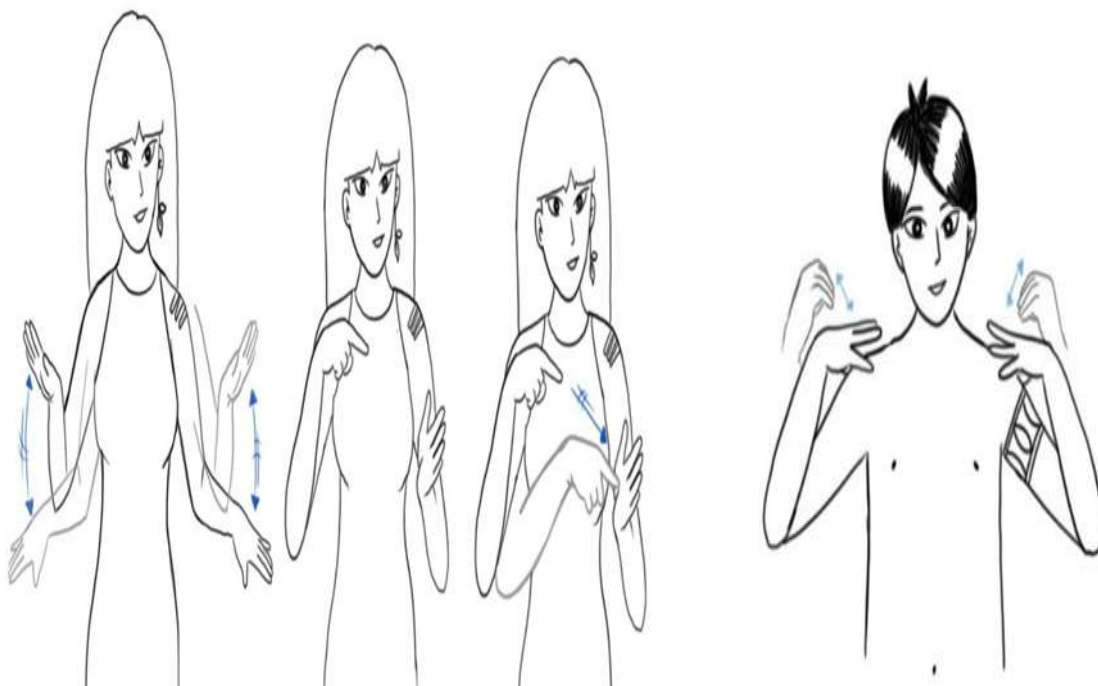


Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017.

Os SPS para os animais apresentam a motivação com a característica do animal, com a presença muito forte do gesto e do ícone na descrição dos sinais. No sinalizar a 'arraigã' fizeram uma dramatização do animal.

Figura 08 — ARRAIA

Figura 09 — CAPIVARA



Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017.

Figura 10 — CUTIA

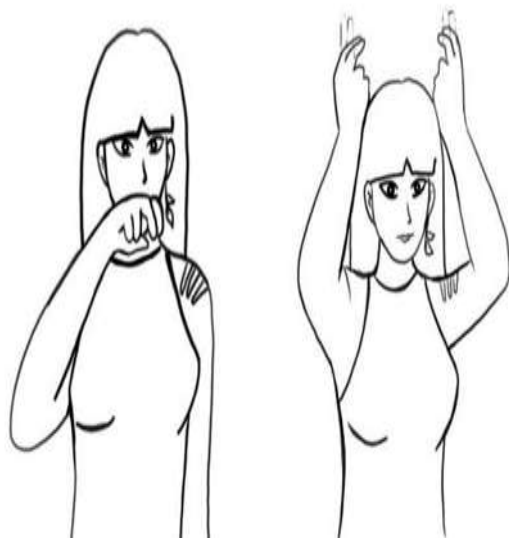


Figura 11 — PACA



Figura 12 — RATO



Figura 13 — TATU



Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017.

Nos sinais da LIBRAS, há sinais complementados por expressões faciais “[...] há sinais em que sons e expressões faciais complementam os traços manuais”. (FELIPE; MONTEIRO, 2006, p. 23). As expressões faciais que a autora cita foram encontradas nos SPS, principalmente nos sinais dos animais roedores como a ‘cutia’, ‘paca’ e ‘rato’ em que expressões não manuais complementam o sinal. No sinal da ‘paca’ tem-se o ícone dos dentes por ser um animal roedor e essa característica é marcante

na apresentação dele que complementa o sinal. Strobel argumenta sobre a criação de sinais por grupos de surdos distantes de outras comunidades dizendo que esses sujeitos “[...] procuram entender o mundo através de experimentos visuais e procuram comunicar-se apontando e criando sinais”. (2016, p. 52). No sinal de ‘cutia’, o formato das orelhas e dentes por ser um roedor, no sinal de ‘capivara’ apresenta o ícone dos pelos que é uma característica marcante desse animal, no sinal de ‘tatu’ constatamos o ícone das orelhas e de cavar que marca a característica do animal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de ‘Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos Paiter Suruí’ de Rondônia, contribuiu com os registros de línguas de sinais locais de comunidades indígenas brasileiras.

No primeiro momento, realizamos uma visita para fazer o levantamento com as famílias de como é composta a comunidade surda da aldeia Gaggir na Terra Indígena Sete de Setembro no município de Cacoal/RO. Com essa visita identificamos a existência de cerca de 7 família com uma população de 8 meninos e meninas surdos, sendo que maioria estão frequentando os processos de ensino de aprendizagem da educação escolar indígena.

As informações preliminares obtidas em conversas com os professores da escola indígena e alguns pais, a coordenaria Regional de Educação Escolar do Município de Cacoal, realiza o atendimento aos alunos surdos voltados para introdução da língua de sinais brasileira através de uma professora e um instrutor surdo uma vez por semana. Algumas vezes esse trabalho é interrompido por falta das condições de acesso à comunidade. Um dos professores informou que percebeu que os alunos surdos estão obtendo avanços na comunicação em Libras com esses atendimentos.

Neste cenário é possível afirmamos que os alunos surdos indígenas estão vivendo a experiência nos processos de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena com quatro línguas: a portuguesa escrita, a indígena escrita e oralizada e os sinais indígenas construindo com base na cultura e identidade da língua Tupi Mondé. Os primeiros diálogos que realizamos com os familiares e professores dos surdos, foi comentado por eles que os filhos e alunos surdos oralizam com muita dificuldade a língua indígena e que a língua portuguesa oral eles não entendem quase nada devido ao pouco contato que os mesmos possuem com a língua portuguesa.

REFERÊNCIA

BARRETO, Evanice Ramos Lima. Etnolinguística: pressupostos e tarefas. *Revistas Virtual*, em: <http://www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp>, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *DOU*, Brasília, 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm acesso em 13/03/2022.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Lei de LIBRAS. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *DOU*, Brasília, 2002.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm acesso em 13/03/2022.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença - *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

ELER, R. R. de S. Língua de sinais Paiter Suruí: sinais do ambiente escolar. 1ª ed. Ji-Paraná-RO: Clube dos Autores, ISBN 978.65.00.01316-0, 2020.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. LIBRAS em Contexto. 6ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Livro do Professor. Disponível em:

<http://LIBRASemcontexto.org/Livro_Professor/Professor_MEC2007.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

LEITE, T. de A.; QUADROS, R. M.; Língua de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In: STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Muller; LEITE, Tarcísio de Arantes; (orgs.) *Série Estudos de Língua de Sinais*. Florianópolis: Insular. 2014, v.II, p. 15-28.

MACHADO. Paulo Cesar – A perspectiva da educação intercultural para a abordagem Bilingue: A Surdez em questão. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC / Unidade de São José. Doutorando em Educação – UFSC – In: *Revista Linhas - Florianópolis*, v. 10, n. 01, p. 208 – 218, jan. / jun. 2009.

MEYER, Dagmar Esterrmann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. In: *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Orgs.: Dagmar Estermam Meyer e Marlucy Paraíso. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEDREIRA, Sílvia Maria Fangueiro – Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural - GT: Educação Especial / n.15 – PUC/RIO, 2011. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3014--Int.pdf> >. Acesso em: 01 jul. 2021.

PERLIN, Gladis. *Identidades Surdas*. In: (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 6ª ed. 2013.

QUADROS, R. Muller (Org). Estudos Surdos I. Arara Azul , Rio de Janeiro, Petrópolis, 2006.

QUADROS, R. Muller; PERLIN, Gladis (Org). Estudos Surdos II. Arara Azul , Rio de Janeiro, Petrópolis, 2007.

QUADROS, R. Muller (Org). Estudos Surdos III. Arara Azul , Rio de Janeiro, Petrópolis, 2008.

QUADROS, R. Muller; STUMPF, Marianne Rossi (Org). Estudos Surdos IV. Arara Azul, Rio de Janeiro, Petrópolis, 2009.

VILHALVA, Shirley. Índios surdos: mapeamento das Línguas de sinais do Mato grosso do Sul. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2012.

Capítulo 7



10.37423/220505841

DESCRIÇÃO DA INTERFACE GRÁFICA DA FERRAMENTA DE AUTORIA DE E-BOOKS SAITEBOOKER: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Camila Santos de Castro e Lima

Universidade Aberta do SUS, UNA-SUS/UFMA

Vital Amorim Vital

Universidade Aberta do SUS, UNA-SUS/UFMA

Ivana Figueiredo de Oliveira Aquino

Universidade Aberta do SUS, UNA-SUS/UFMA

Katherine Marjorie Mendonça De Assis

Universidade Aberta do SUS, UNA-SUS/UFMA

Carla Galvão Spinillo

Universidade Federal do Paraná

Douglas Moraes Campos

Universidade Aberta do SUS, UNA-SUS/UFMA

Cadidja Dayane Sousa do Carmo

Universidade Aberta do SUS, UNA-SUS/UFMA

Ana Emilia Figueiredo de Oliveira

Universidade Aberta do SUS, UNA-SUS/UFMA

Mário Antônio Meireles Teixeira

Universidade Aberta do SUS, UNA-SUS/UFMA

Dilson José Lins Rabêlo Júnior

Universidade Aberta do SUS, UNA-SUS/UFMA



Resumo: A utilização de e-books para a produção e propagação do conhecimento tem ganhado espaço no processo de ensino e de aprendizagem. Especialmente nos contextos da Educação à Distância, os e-books são considerados ferramentas didático-pedagógicas que proporcionam adequada adaptação às necessidades dos ambientes de aprendizagens virtuais. Por essa razão, a demanda pela produção deste tipo de recurso educacional também é crescente. Neste contexto, o Grupo SAITE em parceria com a UNA-SUS/UFMA, desenvolveu a SAITEBooker, uma ferramenta online e gratuita que automatiza o processo de produção de e-books. Desse modo, o objetivo deste estudo é apresentar a interface gráfica desenvolvida em ferramenta de autoria de e-books. Realizou-se a análise, de modo descritivo, da Interface Gráfica do Usuário (GUI), que reflete as propriedades e funções que podem ser executadas pelos usuários na ferramenta de autoria. Esta se caracteriza por apresentar um modelo de cadastro que possibilita acesso via Gmail ou Facebook, com a possibilidade de criar projetos de maneira individual ou compartilhada, em grupos, com possibilidades de edição de texto, layout e pré-visualização do projeto. Esses resultados evidenciaram que o desenvolvimento de ferramentas, como o SAITEBooker, pode contribuir para a produção mais intuitiva e automatizada de recursos didáticos na área de Educação a Distância.

Palavras-chave: Livro eletrônico. Autoria. Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

O uso de textos eletrônicos foi um importante marco para a cultura digital, inicialmente utilizado como suporte alternativo para materiais impressos, especialmente os livros. Com isso, o novo modelo de acesso a informações-conhecimento por meio da tecnologia tem gerado debates quanto à sua definição e aceitação (MIRANDA et al., 2011).

O e-book (Eletronic Book – Livro Eletrônico) é uma das primeiras iniciativas deste movimento da cultura digital. Criado na década de 1970, o primeiro e-book teve como autor o estudante Michael Hart, que digitalizou a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América e a dispôs para cem usuários na internet – naquela época, ainda incipiente (LEBER, 2005).

Alguns autores têm se esforçado para tornar o e-book uma ferramenta com alto rigor técnico, com especificidades e identidade características de seu uso. Bryan, Gibbons e Petter (2003), por exemplo, enumeraram sete funcionalidades que um e-book deve contemplar: 1) propiciar interação no nível físico com o leitor; 2) proporcionar leitura e compreensão do texto; 3) apresentar um texto digital mais rico que o impresso, no sentido de possibilitar uma interação maior entre leitores e comunidades; 4) viabilizar ambientação em distintos contextos; 5) permitir modificação e ampliação do texto; 6) integrar-se bem ao ambiente das bibliotecas; 7) preservar as capacidades legais e contratuais, mantendo os direitos autorais das obras.

Neste cenário, segundo o Censo EAD.BR de 2018 da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), os e-books representam o 4º recurso educacional mais utilizado na modalidade da Educação a Distância (EaD) (ABED, 2019). Sendo possível, assim, compreender a potencialidade de uma maior produção de materiais didáticos no formato eletrônico como os e-books.

Além disso, com o exponente aumento do acesso à educação mediada por tecnologias da informação e comunicação (TDICs) surge, também, a necessidade de ferramentas que contribuam na produção de recursos educacionais digitais. É neste contexto que, como argumentam Lima e Spinillo (2019), ferramentas de autoria são estratégias importantes para automatizar etapas do processo de produção de recursos educacionais, como os e-books.

Desse modo, o objetivo deste estudo é apresentar a interface gráfica desenvolvida em ferramenta de autoria para elaboração de e-books.

METODOLOGIA

Para facilitar a produção de e-books na educação em saúde, o Grupo SAITE (Saúde, Inovação, Tecnologia e Educação), grupo de pesquisa registrado no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e certificado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), desenvolveu a SAITEBooker, em parceria com a Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS/UFMA), uma ferramenta de autoria gratuita, onde o usuário desenvolve seus e-books de forma intuitiva, com uso de ações simples.

A interface gráfica do usuário (GUI), nesta ferramenta de autoria, é definida como uma “superfície de contato”, que reflete as propriedades e funções que podem ser executadas pelos usuários no processo de elaboração de seus e-books. Para isso, a GUI da SAITEBooker foi projetada por um grupo interdisciplinar de profissionais das áreas da saúde, pedagogia, tecnologia e design gráfico, considerando todas as interfaces do conhecimento necessário para tal.

Para o presente trabalho realizou-se a análise descritiva da GUI da SAITEBooker.

RESULTADOS

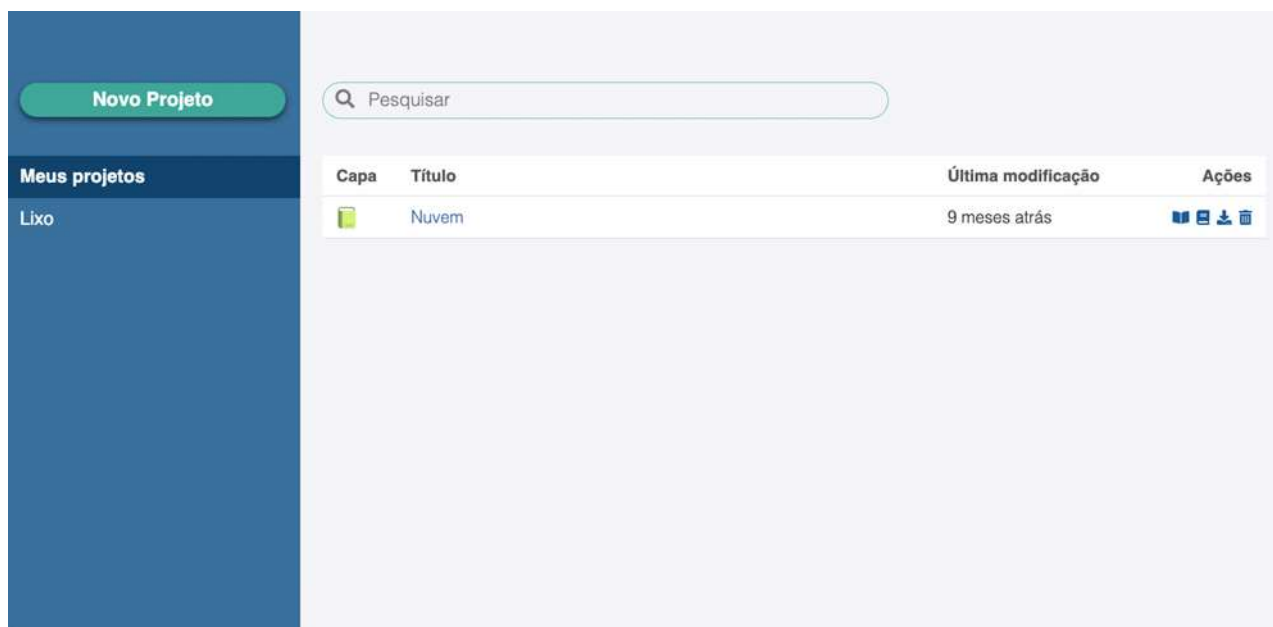
A primeira página da GUI da SAITEBooker é a página web (Figura 1) seguida da área de login. O login pode ser realizado por meio de um cadastro prévio feito pelo usuário na própria plataforma de autoria ou via identificação eletrônica por e-mail (Gmail). Depois disso, o usuário tem as opções de editar as informações de seu perfil, visualizar e gerenciar seus projetos, e sair da plataforma. Além disso, há um botão de envio de feedbacks do usuário para os desenvolvedores.

Figura 1 – Página web, como primeira página da GUI, 2022.



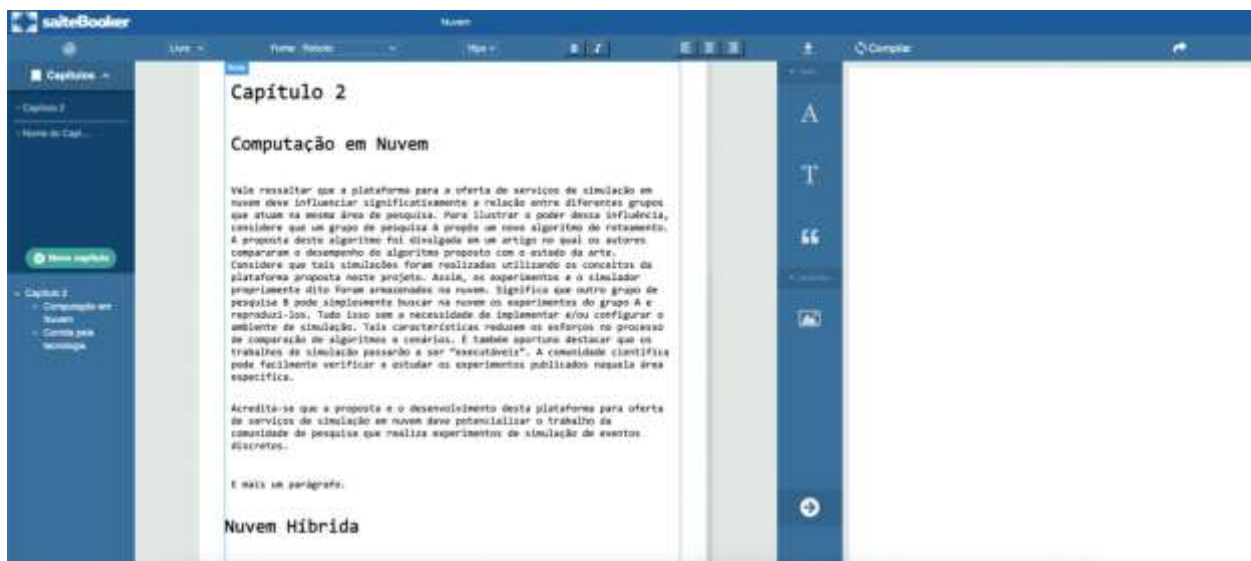
Na página seguinte (Figura 2), existem as opções: Novo Projeto (criar novo projeto, selecionar tema e definir título e descrição); Projetos salvos (acesso e gerenciamento dos projetos); Equipes (compartilhar o projeto); Imagens (biblioteca de imagens) e Excluir.

Figura 2 – Página “Novo Projeto”, 2022.



Ao selecionar um projeto, o usuário é encaminhado para a interface onde é possível criar/editar o projeto do e-book (Figura 3), que apresenta na parte superior uma caixa de entrada de texto e menus, um painel lateral esquerdo, que apresenta a divisão do e-book (páginas, capa, etc.), um painel lateral direito, onde são apresentadas as ferramentas de edição e o canvas (visualização e edição).

Figura 3 – Interface de criação de *e-books*, 2022.



O topo é composto por uma caixa de entrada de texto, onde o usuário pode inserir e editar o título do projeto e menus. O primeiro menu, relaciona-se ao projeto, sua estrutura e exportação.

O segundo menu, apresenta opções relacionadas a mostrar ou esconder linhas guia, preview do projeto, desfazer e refazer uma ação, limpar o canvas e mostrar as opções do modo avançado, para visualizar ou importar um código-fonte já existente.

O terceiro menu, apresenta as opções de visualização do projeto em desktop, tablet ou smartphone.

O quarto menu, apresenta as opções relacionadas a edição do e-book: Ferramentas (estrutura, texto, modelo e multimídia); Estilos (edição de configurações de texto, layout e estilo); e Camadas (visualizar/gerenciar os elementos inseridos).

Considerando as melhorias necessárias e inerentes ao processo de desenvolvimento de plataformas como essa, é importante ressaltar o planejamento de constantes atualizações para o aprimoramento desta ferramenta de autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se a importância do desenvolvimento de sistemas para a área da Educação a Distância, que auxiliem o processo de desenvolvimento de materiais didáticos, bem como a participação de uma equipe interdisciplinar para a concepção de sistemas de qualidade e que funcionem como facilitadores do processo de elaboração de recursos educacionais robustos e inovadores.

AGRADECIMENTOS

À FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão) pelo suporte necessário à realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. ABED. Curitiba: InterSaberes. 2019.

LEBERT, M. Project Gutenberg, 1971-2005. NEF, University of Toronto & Project Gutenberg, May, 2008.

LIMA, C. S. C; SPINILLO, C. G. Análise dos elementos personalizáveis em GUIs de ferramentas de autoria de e-books no contexto da EaD: Contribuições para o design da informação. In: Congresso Internacional de Design da Informação, 9, 2019, Florianópolis. Anais do 9º Congresso Internacional de Design da Informação (CIDI). Belo Horizonte: SBDI, 2019. p. 1678-1691.

MIRANDA, M. B.; PERASSI, R.; SILVEIRA, F. E. B. O e-book como mídia do conhecimento. In: Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação (ciKi), 1, 2011, Florianópolis. Anais do 1º Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação (ciKi). Florianópolis: PPGEGC, 2011. p. 117-132.

Capítulo 8



10.37423/220505863

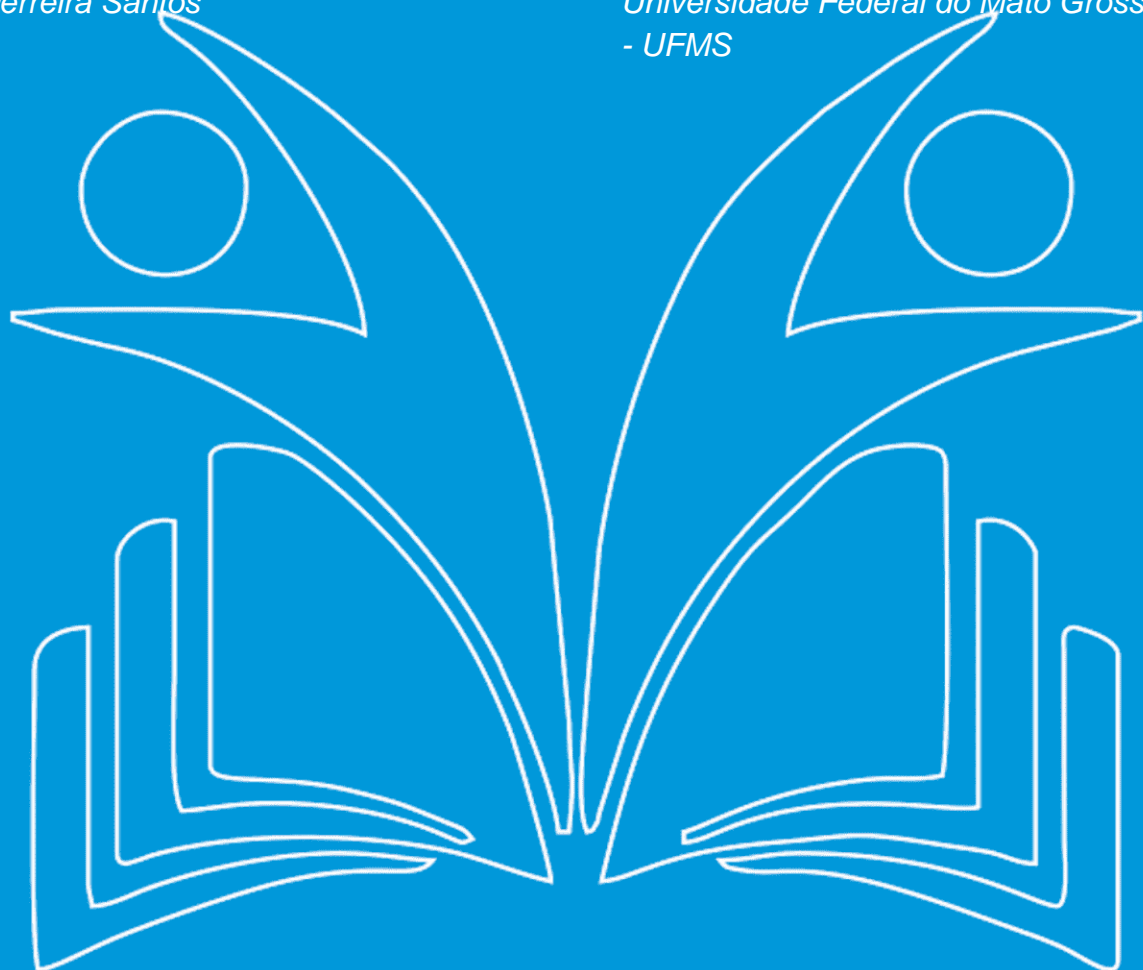
PSICOLOGIA E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS: A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fabiana Darc Miranda

Universidade de Brasília - UnB

Jonathas Ferreira Santos

*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
- UFMS*



Resumo: Nos últimos anos temos acompanhado a crescente preocupação da psicologia com a educação. Assim, a atuação do Psicólogo Escolar/Educacional, no âmbito da educação se resume em trabalhos múltiplos, desde a realização de pesquisas, diagnósticos e intervenções preventivas em grupo e individualmente. Nesse sentido, objetiva-se com esse estudo, identificar como se dá a atuação do psicólogo escolar no âmbito da educação inclusiva em um município do interior de Minas Gerais. Realizamos, portanto, uma pesquisa de campo com cinco psicólogas que atuam no âmbito escolar da rede municipal de ensino. As psicólogas responderam a um questionário estruturado que abordava o papel do psicólogo na educação inclusiva bem como suas formas de atuação. Na análise dos dados, descrevemos e discutimos o material empírico coletado por meio das entrevistas e por fim, nas considerações finais, ressaltamos as contribuições da psicologia escolar para a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas, indicando que o trabalho desse profissional deve abranger desde os alunos, os familiares, até a equipe escolar.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, procuramos realizar um levantamento de dados sobre a temática pesquisada por meio de uma pesquisa bibliográfica, para obtermos maiores informações sobre o assunto em questão.

A pesquisa bibliográfica é definida como um conjunto de escritos que dissertam acerca dos principais estudos científicos que já foram realizados sobre a temática escolhida, e que ao mesmo tempo, tem valor relevante por fornecerem informações atuais e importantes sobre determinado assunto. Este tipo de pesquisa compreende: publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet, dentre outros. Esta forma de pesquisa pode ser realizada tanto isolada, por meio de análise de documentos, ou como complementar a uma pesquisa de campo, que é o caso em questão, todavia em ambos os casos fornece uma estrutura de trabalho fidedigna. (LUNA *apud* BONI E QUARESMA, 2005)

Na visão de Becker, citado por Boni e Quaresma (2005), qualquer estudo, pesquisa ou trabalho que envolva temas sociais, deve ser fundamentado por um arcabouço teórico, que informa as escolhas do pesquisador em relação ao tema proposto, sendo, portanto, fundamental na elaboração de um trabalho acadêmico.

Como muitos dados não podem ser obtidos apenas por meio da pesquisa bibliográfica, realizamos uma coleta de dados a partir da aplicação de entrevistas. Trata-se, segundo Haguette (1997, p. 86) de um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista é, ainda, uma das técnicas mais utilizadas quando se trata de trabalhos de campo (BONI E QUARESMA, 2005).

Utilizamos, portanto, como coleta de dados, as entrevistas estruturadas. Este tipo de entrevista consiste em elaboração prévia de perguntas, denominado em alguns casos de questionários (BONI E QUARESMA, 2005). É relevante dizer que a entrevista estruturada, também denominada em alguns casos de questionário, é a principal forma de coletar dados em alguns tipos de pesquisa, a saber: pesquisas eleitorais, de opinião, no censo, para coletar dados para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; dentre outras. (BONI E QUARESMA, 2005)

O roteiro foi estruturado em torno das questões que entendemos ser essenciais para a compreensão do trabalho do psicólogo no âmbito da educação inclusiva. Foi necessário utilizar o roteiro estruturado em função do tempo disponível para realização deste estudo e da intenção de evitar o acúmulo de material empírico que não conseguiríamos tratar de modo suficiente, caso tivéssemos utilizado uma entrevista não estruturada. Apesar de sua limitação, as entrevistas estruturadas

possibilitaram uma comparação entre as várias respostas, seguindo um padrão comum, uma vez que as diferenças acontecem nesse tipo de entrevista apenas nas respostas e não na formulação das questões (LAKATOS, 1996).

Assim, de acordo com Boni e Quaresma (2005), é possível dizer que a entrevista estruturada também possui algumas vantagens. Uma delas, na visão dos autores, se resume na facilidade de aplicação dos questionários, uma vez que não é obrigatória a presença do pesquisador para a aplicação; e ainda, as questões podem ser aplicadas a um maior número de amostras ao mesmo tempo, de modo que pode ser trabalhado com quantidades maiores de amostragens, dependendo da pesquisa a ser realizada. A entrevista estruturada permite um sigilo maior em relação às respostas, dando abertura ao entrevistado, sendo ainda uma forma de entrevista rápida e precisa nas respostas dos entrevistados. (BONI E QUAREMA, 2005)

METODOLOGIA

Nesse sentido, foram entrevistadas cinco psicólogas com idade entre 34-52 anos. Em relação ao tempo de experiência na profissão, temos os seguintes dados: uma de 12 anos de experiência, outra de 16 e 17 anos e as mais novas com 2 anos e 6 meses e outra de 6 meses de exercício na profissão. A formação varia, uma delas tem mestrado na área da educação, e outras três possuem pós-graduação também na área da educação, apenas uma não possui especialização. Ao longo do texto, utilizaremos as siglas P1, P2, P3, P4 e P5 para nos referirmos a cada uma das entrevistadas.

As psicólogas entrevistadas trabalham no Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico –CEMAP, de Santo Antônio do Monte. O CEMAP é voltado para o atendimento e acompanhamento de crianças e adolescente que estudam nas escolas do município, e que necessitem de acompanhamento psicopedagógico.

Os atendimentos não acontecem nas escolas, estes acontecem no próprio estabelecimento do CEMAP, de maneira que as crianças e adolescentes devem se deslocar até este centro. As especialidades deste centro variam, incluindo, no seu quadro de pessoal: psicólogos, pedagogas, assistente social, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, e psicopedagogas, tudo para que a população possa ser atendida em todas as especificidades, de acordo com a sua necessidade e demanda. O CEMAP atende alunos disléxicos, dislálícos, hiperativos e desatentos, aqueles que apresentam problemas de aprendizagem de outra ordem, dificuldade na fala e ainda aqueles com deficiência, chamados na área da educação de alunos portadores de necessidades educativas especiais –N.E.E.

Ao realizar a análise dos dados, constatamos três aspectos que merecem atenção no que se refere à atuação desse profissional, a saber: o trabalho prático do psicólogo, o papel da família no trabalho do psicólogo escolar educacional e, por último, os limites e as possibilidades da atuação profissional. Entendemos que esses temas representam categorias importantes a serem discutidas neste capítulo, sem perder de vista as reflexões teóricas já feitas neste trabalho.

O TRABALHO PRÁTICO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Em um primeiro momento, ao serem questionadas sobre a existência ou não de demandas de alunos com deficiência, ou ainda portadores de necessidades educativas especiais, encaminhados pelas escolas, nessa instituição, as psicólogas afirmam que existem bastante demanda, uma vez que a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) quase já não atende mais a essa clientela, sendo a demanda encaminhada, quase em sua maioria, para o CEMAP.

As crianças são recebidas pelo CEMAP, por meio de encaminhamentos que as próprias escolas realizam, ou ainda, por qualquer outro profissional do âmbito municipal. Como afirma uma das psicólogas entrevistadas, os alunos chegam à instituição: “através de encaminhamentos feitos pelas escolas municipais, juntamente com encaminhamento médico, quando o médico encaminha a criança.” (P2)

Outra entrevistada relata, mais especificamente, como é a chegada dos alunos com deficiência na instituição, afirmando que “os alunos com deficiência são encaminhados à esta instituição através dos professores e especialistas das escolas municipais, uma vez detectadas as necessidades educacionais especiais de forma a garantir a participação de todos.” (P1)

Uma terceira entrevistada acrescenta que os encaminhamentos devem conter a exposição dos motivos pelos quais os alunos são dirigidos ao CEMAP. A propósito disso, P3 afirma que a demanda para acompanhamento psicológico dos alunos com deficiência se volta, sobretudo, para o fortalecimento da auto-estima, pois, uma vez apresentando dificuldades de aprender, o aluno se sente, na maioria das vezes incapaz de prosseguir o aprendizado. Em suas palavras:

“uma das principais demandas apresentadas pelos alunos que atendo está relacionada ao fortalecimento da autoestima, pois ao manifestar dificuldades para aprender, o aluno sente-se, muitas vezes, incapaz de prosseguir a sua caminhada escolar, neste sentido, pode indicar alterações em seu comportamento: isolamento, agressividade, desatenção, etc. Torna-se essencial que o (a) psicólogo (a) escolar leve o aluno a re (pensar) e re (significar) o seu processo de aprendizagem para que se sinta capaz de aprender dentro do seu ritmo.” (P3)

A psicóloga LGF pontua que

“quando o aluno chega, ele é avaliado e encaminhado para a pedagogia, fonoaudióloga, terapia ocupacional, psicopedagogia, interprete ou professora da sala de recursos e Braille, para ser estimulado cognitivamente e ter suas potencialidades e habilidades desenvolvidas ou até mesmo descobertas. Quando necessário também são encaminhadas para o xadrez ou atividades físicas. Mas no trabalho clínico, trabalhamos questões familiares junto a assistente social, fortalecimento da auto-estima, relacionamento interpessoal, através de jogos, brincadeiras, desenhos, histórias...” (P4)

Em relação ao acompanhamento psicológico realizado pelas psicólogas, as entrevistadas afirmam que todos os alunos são acolhidos na instituição, juntamente com suas famílias. Os procedimentos adotados não variam, sendo que os encaminhamentos são analisados e, de acordo com a necessidade, realiza-se uma primeira entrevista com os pais dos alunos, denominada de “anamnese”, como explica uma das entrevistadas:

“a primeira atitude tomada é a entrevista de anamnese com os pais, Em seguida a criança inicia avaliação para verificar suas dificuldades e potencialidades. Solicito relatório da escola, para verificar conduta do aluno e defazagens apresentadas. Como atendo crianças hiperativas e com déficit de atenção, procuro atividades que visam melhorar o funcionamento das áreas cerebrais afetadas.” (P2)

Posteriormente, realiza-se uma avaliação do aluno a partir de uma entrevista com os pais e com e com os alunos, procurando colher dados a respeito da dinâmica familiar, o dia a dia crianças, as questões escolares dentre outras informações necessárias de acordo com o caso. Ainda, utilizam para tal avaliação a aplicação de alguns testes projetivos para iniciar o processo de psicodiagnóstico.

Na fala de uma das entrevistadas foi possível perceber que existe, ainda, nas escolas certo preconceito em relação à adaptação da criança. Enfatiza-se que ela é quem deve se adaptar a escola e não a escola a ela, sendo que a visão predominante é aquela de que o problema está no aluno, e muitas vezes na relacionado ao não querer aprender, tal perspectiva é voltada para problemas com a aprendizagem, e acompanhadas ainda, do famoso discurso médico, a presente afirma fica bastante clara na fala de uma das psicólogas:

“as escolas acreditam que a criança que deve se adaptar a escola e não ao contrário. Qualquer caso de problema COM a aprendizagem os educadores tentam um laudo para justificar a sua capacidade humana de ter dificuldade para ensinar, é como se, por exemplo, uma TDAH fosse sinônimo de incapacidade de aprender. O médico diagnóstica, medica e a escola não precisa ensinar, pois ela, a criança, tem um transtorno que a impede de aprender.” (P4)

As entrevistadas acrescentam que, após realizarem as anameses, é feito um psicodiagnóstico com a criança, visando colher dados acerca das queixas apresentadas, e assim, um trabalho com a criança é

conduzido, com a finalidade de trabalhar e fortalecer os aspectos que foram diagnosticados nas entrevistas iniciais. Além disso, trabalha-se com a valorização de suas habilidades, com o estabelecimento de limites e regras. Serviços de caráter lúdico, de estimulação cognitiva e psicomotricidade são também oferecidos as crianças que deles necessitam.

Quando há necessidade, os pais são chamados para receberem um parecer dos acompanhamentos e, ainda, em alguns casos, certas orientações são necessárias para uma maior compreensão do caso. Segundo P5, ainda existe a possibilidade de realizar outros encaminhamentos, para profissionais específicos, quando a demanda ultrapassa os limites de atendimentos do CEMAP, por exemplo, nos casos de atendimento médico especializado: pediatria, neurologia e psiquiatria dentre outros

Uma das psicólogas, quando questionada a respeito da sua atuação no CEMAP, nas especificidades do atendimento ao aluno com deficiência, nos falam o seguinte:

“minha atuação dá-se em conformidade com a demanda apresentada por cada aluno. Busco respeitar a particularidade de cada caso para que bons resultados possam ser obtidos. Sempre busco manter contato com a família do aluno e com a equipe da escola (supervisora e professora) e com os profissionais do CEMAP, caso o aluno realize mais de um atendimento especializado (o estudo do caso que está sendo atendido por mais de um profissional é essencial, pois assim, o aluno é visto de forma integral (...))” (P3).

As psicólogas também asseguram aos seus pacientes atendimentos diversificados, indo além dos atendimentos propostos pelo CEMAP, abrangendo um atendimento multidisciplinar aos seus alunos, como nos mostra P3: “(...) se for necessário que o aluno seja atendido em outro setor, paralelamente, ao atendimento realizado no setor de psicologia, um encaminhamento interno é feito ao profissional do CEMAP (...)” (P3)

Buscando uma melhoria nos atendimentos prestados aos alunos, estas psicólogas se preocupam com a rede social na qual estas crianças estão envolvidas: escola, família, sociedade; e pensando em resultados positivos de seus trabalhos, realizam grupos com os pais para esclarecimentos sobre os trabalhos desenvolvidos e sobre as possibilidades e limites de cada criança, visando uma valorização do que cada uma delas tem para oferecer e desenvolver; trabalhos com os professores também são realizados, reuniões nas escolas estão sempre acontecendo, seja para esclarecimento, seja para orientações e capacitações dos profissionais envolvidos com a dinâmica da educação inclusiva, como ainda grupos de encontros com os pais das crianças atendidas. Uma das psicólogas afirma que:

“trabalhar em uma equipe multiprofissional é muito bom (atualmente o CEMAP possui 05 psicólogas, 02 psicopedagogas, 02 fonoaudiólogas, 01 assistente social, 02 professoras alfabetizadoras, 01 professora da sala de recursos, 01 professor de xadrez) Sempre busco manter contato próximo com a família dos alunos que atendo. Busco estabelecer um vínculo sólido com a família para que possa ser percebida como alguém que está ali para ajudar e não apenas para apontar falhas. Quando há vontade, um caminho se abre rumo às mudanças necessárias, porém quando se há dedicação e persistência vários caminhos se abrem para o aluno. A parceria firmada entre o setor de psicologia e a família dos alunos resulta sempre na melhora do quadro apresentado (...) o apoio da família do aluno e da equipe da escola são ferramentas importantes durante o meu trabalho.” (P3).

Para o desenvolvimento dos trabalhos e procedimentos nos atendimentos aos alunos com deficiências, a equipe troca informações entre si, sempre que surgem dúvidas quanto às condutas de cada caso, e se necessário buscam por capacitações na área para um melhor atendimento a estas crianças, como apontado nas falas que se seguiram,

Dentro do trabalho realizado, as psicólogas afirmam ainda que utilizam de alguns instrumentos psicológicos durante seus atendimentos, acompanhamentos e avaliações, como é o caso do uso de jogos e vídeos educacionais e psicológicos, bem como o uso de tecnologia assistivas:

(...) faz-se uma avaliação do aluno (psicodiagnóstico) usando alguns testes. Entre eles, estão: os testes projetivos (desenho de família, etc), o Bender e o Raven; hora do jogo (...) Se houver demanda de atendimento, o aluno será atendido em grupo ou individualmente conforme os objetivos a serem atingidos. Além da abertura de um bom espaço de escuta, jogos diversificados relacionados à expressão dos sentimentos, fortalecimento da autoestima, concentração, aceitação das regras, memorização, psicomotricidade, são usados durante os atendimentos. Tudo que será usado durante os atendimentos é escolhido conforme as necessidades reais do aluno. Usa-se, também, o notebook (CD e DVD com jogos e vídeos educacionais e psicológicos) As tecnologias assistivas acessíveis (teclado livre, cartas enigmáticas, dosvox, áudio-livro, etc são usadas em conformidade com a demanda apresentada pelo aluno).” (P3)

Um ponto importante que foi citado por uma das psicólogas foi a mistura dos termos “dificuldade de aprendizagem” e “dificuldade com a aprendizagem” por parte da escola. A mesma classifica os termos da seguinte forma:

dificuldade *de* aprendizagem: é quando a criança possui alguma lesão ou transtorno neurológico que a impeça de aprender; e dificuldade *com* aprendizagem é quando a maneira de ensinar do educador não consegue atingir o educando dificultando assim, a aquisição de conhecimento, ou até mesmo impossibilitando o aprendizado. A famosa falta de didática.” (P4)

Nesta fala fica evidenciado que algum dos problemas e das dificuldades encontrado pelos alunos pode estar na forma como o ensino lhes é passado e não focada, como em muitos casos, na suas deficiências.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO TRABALHO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

A família na visão de algumas das psicólogas entrevistada é de suma importância para o exercício de um trabalho eficaz no âmbito da educação inclusiva. Todas reforçam que sem a participação da família o trabalho não seria possível, afirmam que “a família deve participar ativamente do atendimento do filho, seguindo as orientações feitas pela psicóloga, com objetivo de auxiliar no progresso da criança”. (P2)

Afirmam ainda que os pais de seus pacientes, que são portadores de necessidades especiais e que freqüentam ativamente a escola, têm papel ativo, e fazem o possível para que seus filhos sejam felizes “os meus três pacientes incluídos tem 100% de participação da família. Os pais não medem esforços para o bem estar e sucesso dos filhos incluídos, e o mais importante, não tem medo ou preguiça de buscar”. (P4)

Já outra psicóloga, que possui mais tempo de experiência na profissão, afirma que o papel dos familiares, em particular, dos pais, não é muito significativo, dizendo de uma visão negativa em relação a estes familiares, a família tem uma participação “muito pequena, às vezes, inexistente”. (P1)

Na visão de outra psicóloga, é muito importante que os pais dêem continuidade aos trabalhos realizados nos atendimentos, acompanhando em casa seus filhos “é importante que a família trabalhe lado a lado, pois o trabalho deve ser um conjunto, tudo que é feito na clinica deve ser reforçado em casa.” (P5) e ainda

“o apoio da família é essencial, pois o aluno sente-se mais capaz e confiante durante as dificuldades que encontra em seu processo de aprendizagem. O aluno ao sentir que possui o apoio da família entende que alguém se preocupa com ele; torce pelo seu sucesso. O apoio da família também é essencial em se tratando de novos encaminhamentos, aos setores tais como: neuropediatria , fonoaudióloga; etc. Se a família não demonstra apoio durante o atendimento psicológico, raramente, cumpre novas indicações de atendimentos especializados”. (P5)

Dessa forma temos mais uma vez, o resgate do trabalho familiar, e a importância desse acompanhamento para a dinâmica das famílias, visto que com esta forma de trabalho o tratamento tem mais resultados e eficácia.

Quando questionadas a respeito das orientações que as famílias recebem em relação aos acompanhamentos dos filhos, temos o seguinte “a família deve participar ativamente do atendimento do filho, seguindo as orientações feitas pela psicóloga, com o objetivo de auxiliar no progresso da criança”. (P2)

Uma segunda opinião afirma que

“O trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais não se concretiza sem que o profissional trabalhe junto à escola e a família do educando. No caso do CEMAP (Centro Educacional Municipal Psicopedagógico), percebo uma necessidade de maior capacitação dos profissionais das escolas e das famílias(...)” (P1)

A família deve ser orientada em relação ao atendimento do filho, duração, o porquê dos atendimentos e quais trabalhos devem ser realizados, afinal, ela é peça ativa na construção de um atendimento seguro e eficaz, pois são os familiares que são responsáveis pelos alunos e que vão estar acompanhando-os durante os atendimentos e principalmente, em casa, ressaltando, portanto a importância do apoio familiar para o desenvolvimento dos alunos.

As psicólogas afirmam ainda que orientam aos pais quanto aos seguintes aspectos “como podem lidar com as dificuldades dos filhos, da importância de frustrarem essas crianças, e de ensinar e educar sem dó. Mostrar o certo e o errado, e principalmente punir quando necessário”. (P4) e “orientar aos pais com relação à necessidade de seu filho, quando este precisa de acompanhamento psicológico; encaminhar a criança para os atendimentos médicos e paramédicos que se fizerem necessários; promover cursos de capacitação de orientação para pais na educação de seus filhos”. (P1)

Muito importante esta colocação que a psicóloga traz, pois na literatura podemos buscar o que algumas autoras nos dizem sobre a importância de se educar os alunos com deficiências da mesma forma dos demais, caracterizando apenas suas potencialidades e limites.

Na visão das demais psicólogas são colocadas outras orientações, que também se fazem bastantes pertinentes ao trabalho com as famílias, a saber:

“aconselho aos pais que: auxiliem os filhos durante os deveres de casa e participem das reuniões agendadas pela equipe pedagógica; não comparem o rendimento escolar dos filhos, pois cada um possui o seu ritmo de aprender; elogios sejam feitos mediante cada conquista dos filhos e que as falhas sejam vistas como possibilidades de aprendizado, reservem tempo para conversar com os filhos sobre suas dificuldades, principalmente, sobre as dificuldades escolares”. (P3)

“aceitar as limitações da criança; não tratá-las de modo diferente em relação aos outros filhos; desenvolver e reforçar suas habilidades; ter pulso firme; entender que a criança irá se desenvolver mas dentro dos limites dela”. (P5)

Todas as colocações são muito importantes, pois cada uma diz de pontos que devem ser considerados em relação à orientação às famílias; pois estas devem saber como lidar com o desenvolvimento do seu filho e acompanhar seu tratamento psicológico de perto, com a sua presença e apoio a criança se sente mais segura e confiante para seguir em frente e trabalhar suas habilidades e potencialidades.

OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA PROFISSÃO

Em algumas questões as psicólogas foram questionadas a respeito do seu ponto de vista sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiências, e de como avaliar tais aspectos. Algumas visualizam a inclusão de forma positiva, já outras a vem como algo que ainda não acontece, sendo um parecer bastante relativo, uma vez que cada uma possui um tempo de experiência na profissão. Perguntamos ainda sobre os limites e as possibilidades que o psicólogo vem enfrentando neste processo, as respostas foram positivas e relação à literatura.

A percepção de uma das psicólogas a respeito do processo de inclusão escolar é a seguinte:

“percebo de forma positiva, pois a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais possibilita a construção de uma escola da qual todos façam parte em que todos sejam aceitos, ajudem-se e sejam ajudados pelos membros da comunidade escolar, apesar das dificuldades de eliminação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, falta de recursos tecnológicos, capacitação dos profissionais e vontade política”. (P1)

É muito forte a fala da psicóloga que diz de algumas dificuldades das instituições em se adequarem às exigências e necessidades de mudança para receber os alunos com deficiências, é necessário adaptação, que muitas vezes não acontece apesar das leis existirem e darem direitos a estas crianças de frequentar as escolas, muitas vezes algumas delas não se sentem acolhidas nos atuais modelos de escola.

Mas se levarmos em consideração que o processo de inclusão é algo bastante recente, visto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva data de 2007, a fala de outra psicóloga é relevante:

“a inclusão é um projeto muito novo e como tal enfrenta dificuldades. Assim como uma mãe não está preparada para receber um filho com deficiência e irá aprender a lidar, educar, conviver, amar, este filho, a escola também procederá da mesma forma: irá crescer neste sentido junto com o aluno”. (P4)

As perspectivas a respeito da inclusão variam, e de acordo com uma das psicólogas a inclusão vem acontecendo, sim, só que de uma forma razoável, e acrescenta a necessidade da adequação e das mudanças no meio escolar:

“a inclusão escolar está acontecendo de forma gradual. Atualmente, existem turmas com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, porém ainda há muito que se caminhar, principalmente, no sentido da qualificação profissional. Há profissionais que ainda se encontram fechados para mudanças que a inclusão escolar exige”. (P3)

Mas a psicóloga mais nova e com menos tempo de experiência não concorda e afirma que a inclusão ainda só acontece na teoria, vejamos:

“essa inclusão ainda é teórica na prática os alunos ainda são excluídos, quando, por exemplo, o espaço físico da escola não é acessível, tão pouco o professor vem capacitado. As crianças são cobradas como se não existissem Necessidades Educativas Especiais, porém o laudo médico torna o zero ou a nota vermelha em algo positivo, para aliviar a IDEB escolar”. (P4)

Pensando de outra forma uma das psicólogas afirma que a inclusão vem acontecendo, só que de uma forma inadequada no meio escolar:

IDEB. A inclusão está acontecendo, mas muitas vezes, de forma inadequada, pois alguns profissionais não estão capacitados para atender as crianças com NEE. O currículo, muitas vezes não é adequado para essas crianças. Estamos caminhando, mas temos muito que aprender. Integrar é diferente que é incluir! Estamos mais integrando os alunos na escola regular, que incluindo de fato”. (P2)

Esta visão de inclusão é diferente das outras, pois não adianta como a psicóloga nos aponta somente colocar o aluno na escola, é de suma importância atualizar os recursos e os professores para receber e acolher estes alunos.

Assim, pensando nas dificuldades existentes na profissão, no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, temos o seguinte apontamento “as principais dificuldades enfrentadas é a falta de apoio por parte da família e da escola”. (P5)

Novamente temos a questão da importância da família no processo de inclusão escolar. Participar, levando a criança aos atendimentos somente, não é suficiente, é preciso dar apoio e aceitar as diferenças, dentro dos limites e das possibilidades de cada um, para uma melhor condução, pensando sempre nas possibilidades, e que cada um vai se desenvolver à sua maneira.

A família, peça chave para o processo de progresso dos filhos, mesmo sendo, ativamente participativa, como colocado no início do capítulo, não assumem certas responsabilidades, como mostra a fala de uma das entrevistadas:

“não é sempre que o apoio familiar é oferecido durante os atendimentos. Sem o apoio da família, o atendimento do aluno acontece de forma parcial. Não é sempre que a equipe da escola mostra-se aberta a seguir as orientações afinal para alguns profissionais é difícil sair da rotina que aprisiona e limita o processo de aprendizagem dos alunos que possuem necessidades especiais educacionais”. (P3)

Porém, uma das entrevistadas é bastante otimista no seu trabalho e nos afirma que “não considero que haja dificuldades, mas necessitamos de maior tolerância para que o aluno possa ter tempo para responder adequadamente ao tratamento”. (P2)

Nesta perspectiva questionando sobre os desafios que o processo de inclusão escolar traz a estes profissionais, obtivemos respostas significativas, desde falta de tempo até uma maior colaboração da escola.

“disponibilizar sempre que necessário tempo e recursos para os atendimentos à psicologia educacional; fazer o mapeamento de atendimento psicológico de forma atender à demanda existente, conscientizar as famílias (pai e mãe) na educação adequada que precisam dispensar as crianças”. (P1)

Um ponto importante também assinalado por uma das psicólogas se refere aos trabalhos que precisam ser desenvolvidos dentro das próprias instituições, “familiarizar as escolas com tal processo inclusivo bem como informar os pais e a criança incluída seus direitos”. (P4)

Assinalam também dentro das discussões sobre os desafios pessoais que precisam ser superados “temos que aprender a lidar com as diferenças e ter tolerância com as pessoas portadoras de necessidades especiais”. (P2)

A questão da escola, da sociedade e novamente dos pais e familiares aparecem mais uma vez como uma dificuldade:

“a dificuldade é a promoção da inclusão deste aluno, conscientização dos pais e dos professores, da sociedade acerca das limitações da criança. A colaboração e a cooperação de todos é importante para que estereótipos e preconceitos sejam quebrados, e um ensino de qualidade seja promovido”. (P5)

O discurso sobre a necessidade de um sistema educacional que possibilite uma maior integração e inclusão destes alunos no ambiente escolar se repete na fala de outra das psicólogas entrevistadas

“a necessidade de se construir um sistema educacional de qualidade para todos impõem uma forma de atuação diferenciada por parte daqueles que trabalham no campo da educação. A quebra de estereótipos e preconceitos, ponto de partida para a implantação de uma escola inclusiva, faz-se necessária para que o modelo que aí está se rompa. A colaboração e a cooperação entre todos os participantes do processo educacional (pais, professores, alunos, coordenadores

pedagógicas, diretores, comunidade, etc.) na tentativa de mudar papéis e responsabilidades tornando o ambiente educacional mais flexível são alguns dos objetivos a serem alcançados neste processo. O (a) psicólogo (o) na escola pode colaborar para que a inclusão aconteça de forma verdadeira atuando diretamente na elaboração de projetos pedagógicos que respeitem a diversidade”. (P3)

Na fala da psicóloga é possível constatar que o psicólogo na equipe de profissionais de uma escola é, sem dúvida, importante, realizando trabalhos que fazem a diferença, trabalhando tanto com alunos, quanto com os pais e funcionários, mas ainda neste sentido, tais trabalhos foram questionados nas entrevistas, corroborando com o arcabouço teórico e metodológico, eis as respostas:

“Já realizei um significativo trabalho de implantação e implementação do *Projeto Incluir* na Rede das escolas regulares comuns estaduais, nas fases de expansão, monitoramento e avaliação da Educação Inclusiva, bem como realização de palestras para os pais e responsáveis pelos alunos. Atualmente atendo crianças com necessidades especiais no CEMAP de Santo Antônio do Monte”. (P1)

“São realizadas palestras nas escolas com temas relacionados à educação inclusiva. Participam dessas palestras: professoras, supervisoras e diretoras. No Cemap, também, acontecem reuniões com as professoras e pais, sendo que, o objetivo principal é sanar dúvidas no que se refere às posturas a serem adotadas com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais (várias dicas são passadas)”. (P3)

A partir das contribuições das psicólogas firmamos mais uma vez a real necessidade de se realizar um trabalho conjunto com pais, professores e sociedade para fortalecimento do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Pensando assim, em capacitação para o corpo docente e palestra e reuniões informativas aos pais, que já vem acontecendo, mostrando cada vez mais que o psicólogo pode fortalecer as escolas, neste processo. Mesmo sendo uma instituição que atua de forma integrada as escolas do município não podemos deixar de citar que ainda assim, a presença de um psicólogo em tempo integral nas escolas se faz necessário, para um acompanhamento contínuo dos grupos de trabalho e dos demais alunos.

“No semestre passado o CEMAP foi até as escolas trabalhar o termo inclusão. Neste semestre temos na quinta-feira espaços abertos para receber pais/professores e também vamos até as escolas com palestras que abordam temas referentes às demandas recebidas no centro”. (P5)

“Sim. Realizo palestras nas escolas e orientação à pais e professores, sempre que se faz necessário. No CEMAP, temos um cronograma de palestras nas escolas e orientação à escola’. (P2)

“Os professores, supervisores e diretores, bem como a família dos alunos incluídos são sempre convocados para orientações aqui no cemap. Porém. os demais funcionários da escola e pais tem uma vez por mês, palestras e

discussão em grupo para orientação e informação, sobre política nacional inclusiva e saídas para enfrentar tal processo inclusivo”. (P4)

Existe sim a necessidade de trabalhos que envolvam a capacitação dos professores e demais funcionários para com o processo de inclusão escolar, e essa forma de trabalho vem sendo felizmente realizada pelos profissionais que nela atuam, mesmo sendo uma amostragem pequena, percebemos que em algumas cidades este profissional consegue exercer um trabalho significativo, mesmo passando por certas dificuldades e preconceitos.

As reuniões com as famílias acontecem o que é bom e produtivo para os alunos e para seu progresso escolar, mas as capacitações necessitam de uma maior frequência da sua realização, visto que apesar de serem citadas como algo necessário ainda não foram de certa forma realizadas, se fazendo extremamente necessárias, dentro das perspectivas colocadas pelas próprias psicólogas sobre a existência de preconceito e o enquadramento de alguns profissionais em certos modelos estereotipados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados permitiu traçar importantes paralelos a respeito da atuação do psicólogo âmbito escolar, além de permitir reconhecer que este profissional está conquistando de forma singular o seu espaço no meio escolar, desenvolvendo, portanto, uma atuação condizente com a sua formação.

Ao lermos as entrevistas para a análise dos dados, foi possível perceber que trabalhos significativos vem sendo realizados pelos psicólogos no município em questão, estes vem atuando cada vez mais no âmbito escolar, e auxiliando no processo de formação das crianças e dos jovens, realizam um trabalho significativo quando o assunto é inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Um dos principais trabalhos desenvolvidos pelos profissionais da psicologia nas instituições escolares quanto à inclusão escolar, mostra a necessidade de atuação frente aos problemas escolares que estas crianças apresentam, e o psicólogo se faz presente e atuante, mostrando e reforçando, a pais, funcionários e educadores que o trabalho com estes alunos, e com os outros de certa forma, deve se pautar no desenvolvimento das habilidades e potencialidades de cada um, de acordo com aquilo que a criança tem de melhor, reforçar as habilidades e trabalhar com as limitações, buscando aprendizado e aperfeiçoamento.

Este trabalho reflete a crescente preocupação com a formação do psicólogo, que deve estar preparado para atuar em diversos âmbitos dentro de uma instituição, realizando trabalhos em equipe,

capacitações, reuniões com pais e funcionários, e aperfeiçoamento constante, para desenvolver um trabalho efetivo e de qualidade a quem dele precisar.

Percebemos, a partir desta pesquisa, a necessidade de se promover ações que respeitam as diferenças e que fortaleçam os direitos humanos, priorizando ambientes acolhedores e humanizados de aprendizagem, para que as criança e/ou adolescentes possam se sentir seguros, acolhidos. Os trabalhos que visam fortalecimento da auto-estima, e o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades pessoais também se mostraram importantes neste percurso.

Enfim, concluímos que o trabalho do psicólogo na escola vai além daquele trabalho voltado para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, é um trabalho dinâmico que envolve todas as categorias do âmbito escolar, não fechando o círculo nos alunos, se a criança não aprende não é uma dificuldade somente sua, nem da escola, nem dos pais, o desenvolvimento requer uma postura dinâmica de ensino, que potencialize e atue com todas estas redes, pois tudo que perpassa a criança faz parte do seu desenvolvimento e são responsáveis pelo seu aprendizado.

Tendo em vista o tema pesquisado, percebemos ainda que o papel do psicólogo nas instituições escolares ainda é pequeno, não existindo em muitas instituições, o que desvaloriza um pouco a sua atuação. Esta pesquisa permite um passo inicial para suscitar novas discussões sobre a necessidade deste profissional na equipe escolar, mostrando e enfatizando seu papel, tanto nas linhas teóricas quanto na perspectiva prática. Esperamos que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de uma linha de pesquisa em psicologia escolar/educacional, buscando mostrar a importância deste profissional.

REFERÊNCIAS

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema; Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais; Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC; Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80; www.emtese.ufsc.br; acesso em 31-10-2011;

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia.5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997;

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa.3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

Capítulo 9

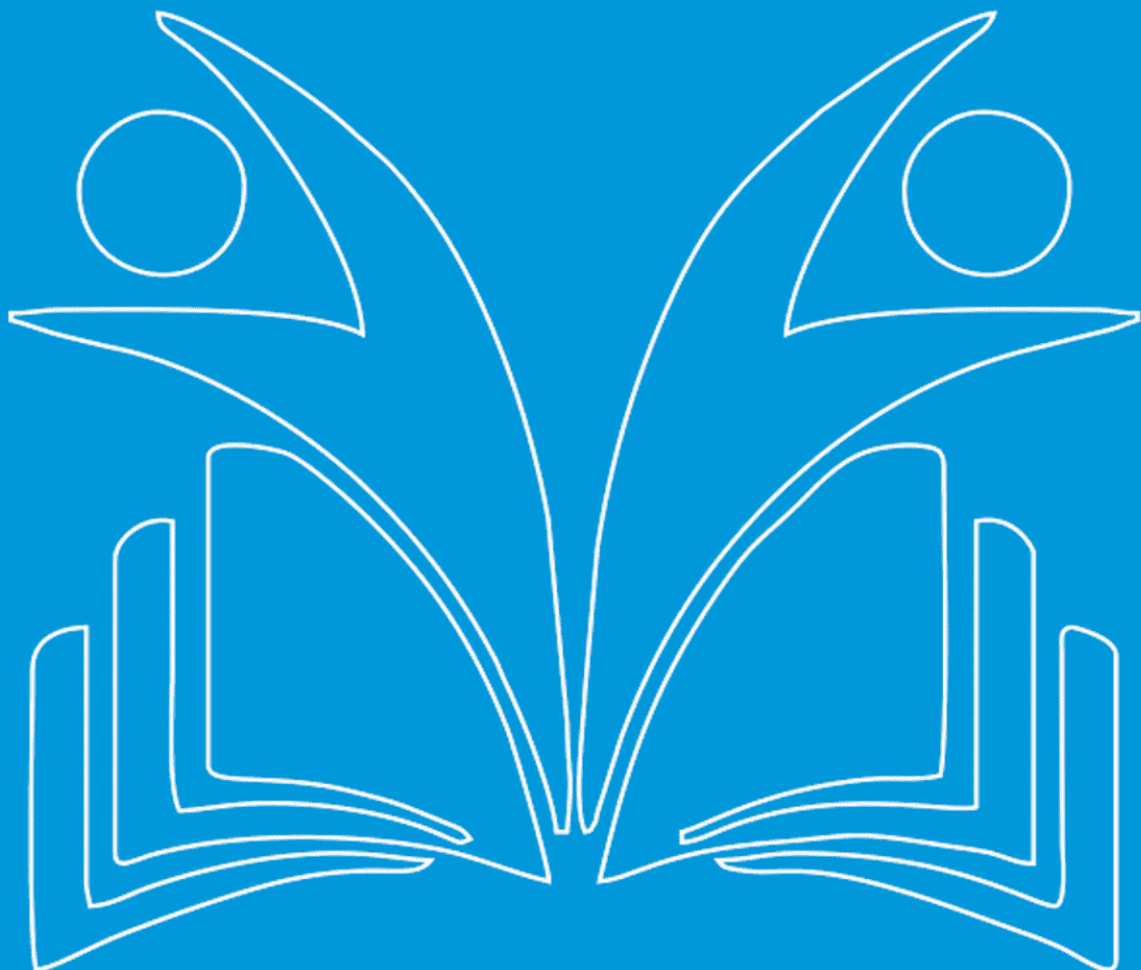


10.37423/220505867

EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ENGENHARIA DO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UFMA

FRANCIMARY MACEDO MARTINS

Universidade Federal do Maranhão



Resumo: As dificuldades inerentes ao processo de leitura e produção textual relacionado a estudantes e profissionais na área de exatas, nesse caso especial à área de Engenharia, é alvo de constantes discussões por diversos estudiosos, para citar alguns: Fischer, Vieira e Cardoso (2011); e Heinig e Santos (2011); Ribeiro, Guimarães e Silva (2012); Schlichting e Heinig (2012); Palmiere (2014). Sobretudo, porque essa temática é parte integrante das DCNs dos Cursos em Engenharia dentre as competências e habilidades que o aluno deve ter. Este trabalho trata de uma experiência de Letramento realizado com a oferta da disciplina Leitura e Produção textual para engenharias, para alunos dos períodos médios e finais do Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Maranhão. A disciplina tem como objetivo desenvolver a capacidade de leitura e escrita de gêneros textuais, sobretudo os acadêmicos, fazendo uso das diferentes linguagens e tecnologias.

Palavras-chave: Letramento, educação engenharia, tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

O art. 4º da Resolução CNE/CES nº 11/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, ressalta que a formação do engenheiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício, também, de competências e habilidades gerais que o possibilite comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica, cita também que o núcleo de conteúdos básicos versará, entre outros tópicos, sobre Comunicação e Expressão.

Notadamente, como se observa em boa parte das ementas dos cursos de engenharia e nas práticas em sala de aula, a disciplina de “redação técnica” ou “português instrumental”, termos mais comuns utilizados no currículo dos cursos, está “pouco ligada ao letramento acadêmico e mais voltada ao exercício de ‘fórmulas’ e ‘modelos’ de gêneros textuais que circulam, principalmente, no domínio profissional” (RIBEIRO; GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 1).

O ENADE 2014 preocupou-se em fazer uma análise e avaliação do corpus das respostas das questões discursivas desse instrumento de avaliação, nos quais os alunos, também, de Engenharia Elétrica, tinham que demonstrar sua competência textual em relação aos assuntos da área. Os dados desta avaliação ressaltam que, de modo geral, os estudantes de engenharia têm muita dificuldade na expressão escrita do pensamento.

Os resultados apresentados pelo ENADE 2014 levam em consideração o perfil do estudante de Engenharia Elétrica em nível nacional, não pontuando por IES. Quanto ao domínio de Língua Portuguesa, a maior média com respeito à Língua Portuguesa foi obtida na região Sul (55,8), e a menor, na região Nordeste (49,7).

Porquanto, a criação da disciplina Leitura e Produção Textual nas Engenharias, nos tópicos especiais em Engenharia Elétrica, justifica-se pelo fato de a disciplina do currículo do Curso, Redação Técnica, contemplar somente aspectos formais de redação: requerimento, ofício, memorando, cartas, carta-proposta, laudos técnicos e periciais, relatório, projeto técnico e científico, trabalho científico para publicação, plano de monografia e monografia, apresentação oral: seminários, trabalhos técnicos e científicos (FARIAS *et al*, 2006), e esta ser oferecida no início do Curso, não contemplando tópicos específicos de letramento, sobretudo tecnológico.

2 O LETRAMENTO EM QUESTÃO

A acelerada evolução do campo das tecnologias digitais tem provocado alterações críticas nos modos de escrever e de ler, pois o uso de tecnologias implica novos modos de relação entre sujeitos

cognoscentes e os objetos do conhecimento, abrangendo os textos e as leituras, ambos necessariamente plurais (BARRETO, 2001).

Queiroz (2001) defende que com o uso das novas tecnologias, e sua relação com os leitores, é preciso conceber um conceito amplo de leitura, que inclua não só a leitura da escrita alfabética, mas também um conceito que inclua a leitura do mundo, a percepção da imagem, do som e do movimento, e a sintetização dos sentidos (sentidos múltiplos).

Para Soares (1998), o letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (p.18), mas destaca também que só recentemente passamos a enfrentar uma nova realidade social “em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade da continuamente” (p. 20). Ou seja, o sujeito é letrado quando faz uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Numa perspectiva sociocultural, Gee (2001 *apud* FISCHER; VIEIRA; CARDOSO, 2011, p. 6) entende que os letramentos são compreendidos como “práticas sociais, que envolvem formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto”. O contexto atual nos impõe muitos letramentos, dentre eles o letramento social, o letramento ideológico, o letramento acadêmico, o letramento tecnológico e o letramento digital.

Na educação engenharia, a inserção do conhecimento e das práticas de letramento, como leitura e escrita, compreende sobretudo o reconhecimento e a produção dos gêneros discursivos acadêmicos e os do mundo do trabalho do engenheiro, pois a relação entre a atuação no campo das Engenharias e leitura/escrita está cada vez mais acentuada (SCHLICHTING; HEINIG, 2012, p. 2): “Muito embora as pessoas pensem na atuação dos engenheiros como sendo atividades puramente exatas, dados provenientes dos próprios engenheiros mostram que a leitura e a escrita têm se mostrado cada vez mais presente em sua atuação profissional”.

A relação do letramento está diretamente ligada à questão da empregabilidade e também com o exercício de diversas profissões, pois o letramento possibilita conhecer os variados usos sociais da escrita (KLEIMAN; SILVA, 2008).

3 A EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO NO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA

A oferta da disciplina Leitura e Produção Textual para Engenharias (LPTE) no Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Maranhão, no semestre de 2016.1, deu-se como projeto experimental, tendo em vista os resultados medianos dos estudantes que realizaram o ENADE 2014, e diante do imperativo de se fazer uma intervenção mais pontual junto aos estudantes que em pouco tempo serão profissionais. As discussões sobre o letramento na educação engenharia é uma constante, há várias pesquisas realizadas que tratam sobre as deficiências de letramento dos estudantes das engenharias, como Fischer, Vieira e Cardoso (2011); e Heinig e Santos (2011); Ribeiro, Guimarães e Silva (2012); Schlichting e Heinig (2012); Palmiere (2014).

As práticas de leitura e escrita no âmbito acadêmico e a inserção cada vez mais crescente do uso de tecnologias educativas em sala de aula reforçam a mudança de paradigmas. O âmbito profissional exige um profissional com habilidades e competências para além da competência técnica dos cursos de Engenharia, como já vem sendo preconizado nas DCNs dos cursos de Engenharia, desde 2002, quando destaca que o perfil do engenheiro deve ser de:

Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade

Porquanto, estruturamos uma disciplina no âmbito dos Tópicos Especiais em Engenharia Elétrica, que permite que o Curso possa oferecer disciplinas cujas ementas se baseiam em novas demandas da área, sem necessidade de alterar o quadro de disciplinas, conforme Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica (FARIAS *et al*, 2006).

Com carga horária de 30h, a ementa da disciplina LPTE é composta dos seguintes itens: Concepções iniciais sobre Letramento. O conhecimento e estratégias de leitura. Diferenças entre oralidade, escrita, leitura, análise e produção de textos. Textos e textualidade. Fatores de Textualidade. Tipologia textual. Gêneros textuais: profissionais e acadêmicos (digitais, não-digitais e audiovisuais). Práticas de leitura e produção textual.

A metodologia das aulas consistiu em aulas expositivo-discursivas com apoio de *powerpoint*, dinâmicas de grupo, seminários, estratégias de leitura e oralidade, uso de vídeos, práticas de produção textual de gêneros acadêmicos, uso de tecnologias digitais, com destaque para a WEB, Facebook e WhatsApp, aplicação de questionários diagnósticos e avaliativos do processo de ensino-aprendizagem.

3.1 ALGUNS RESULTADOS DA OFERTA DA DISCIPLINA

Quando do início da disciplina, aplicamos um questionário diagnóstico para conhecer o estudante matriculado, e também entender as concepções e expectativas sobre a disciplina. No total de treze alunos, somente doze responderam. Dentre algumas respostas, destacamos: a maioria deles estava entre o 7º e o 11º semestre, sendo que o tempo de duração normal do curso é de 10 semestres. Maioria de homens (72,7%), como perfil usual das turmas de engenharia. Idade entre 20 a 23 anos (72,2%), tendo dois participantes com mais de 27 anos. Com esse mesmo percentual, declararam que eram provenientes de escolas públicas. E 54% deles são os ditos “estudantes profissionais”, pois não têm renda e os gastos são financiados pela família. Todos acessam a Internet, por PC, *tablets*, *notebooks*, e principalmente celulares, considerando-se a mobilidade e disponibilidade de *wifi* livre para os estudantes e professores em todo o *campus*. Todos já tinham cursado Redação Técnica, disciplina oferecida no 2º semestre do Curso.

Como atividades práticas, foram realizadas estratégias de leituras, englobando produção textual livre e dirigida, e prática de oralidade. Nesta atividade, aplicamos um questionário para monitorar o desenvolvimento do estudante ao realizar a tarefa.

Para realização de atividade relacionado ao conteúdo de Tipologia Textual, criamos um grupo no *Facebook* e geramos uma demanda de que eles deveriam buscar na *Web* os tipos de textos e postar no grupo. A partir de uma introdução na sala de aula sobre o assunto, as orientações secundárias ficaram expostas no grupo. Os estudantes podiam escolher qualquer linguagem textual: texto verbal, texto visual, texto verbal e visual, texto musical, texto cinematográfico, texto pictórico, entre outros. Além do *Facebook*, criamos um grupo de *WhatsApp* para gerenciar de forma mais dinâmica e rápida as informações referentes à disciplina e às atividades.

O resultado do uso desses recursos foi excelente, os alunos os utilizaram corretamente para o fim proposto, com competência. O que demonstra um bom letramento digital. Somente um aluno declarou ter se “dispersado” quando da realização da atividade no *Facebook*. Algo normal quando se refere ao mundo da *Web*, com sua vastidão de informações e “encantos”, o que causa certo dispersamento, mas que não prejudicou o resultado final da atividade.

Na parte de produção textual de gêneros acadêmicos, além de toda a orientação sobre o conteúdo por meio de aula expositiva e exemplificação, fizemos atividade prática de análise de resumos e de resenhas.

CONCLUSÃO

As mudanças nos currículos não são realizadas de forma completa, são realizadas ao longo de todo um demorado processo, começando, sobretudo, por elaboração, experimentação e avaliação de ações interventivas gerando novos saberes, até sua implantação incremental. A sociedade atual requer engenheiros atuantes, promotores e agentes de mudanças, que gerem novos conhecimentos e caminhos para o aprimoramento e o desenvolvimento social, e para isso é preciso que os currículos das engenharias de adaptem a essa realidade.

Quanto à leitura, entende-se que para se ter uma sólida formação técnica é premente uma “maior capacidade de leitura de diferentes tipos de textos, desde simples instruções até sofisticados textos artísticos” (GERALDI, 1996, p. 124).

Esta experiência foi considerada exitosa, com as observações do professor em sala de aula relacionada ao aproveitamento de conteúdos e por depoimentos avaliativos como:

A disciplina é muito útil no contexto de vida acadêmica e profissional, assim deveria ser de caráter obrigatório nos cursos de exatas com uma carga horária mais ampliada para que haja tempo de se trabalhar o conteúdo de forma aprofundada.

A disciplina ministrada foi além da perspectiva criada por mim com relação aos conteúdos lecionados e forma como as aulas seriam expostas.

A disciplina deve aumentar de carga-horária, pois ficou evidente que as demandas dos alunos necessitam de mais tempo para trabalhos práticos: entendemos que deve conter 60h/aula.

Porquanto, as pesquisas e discussões sobre Educação Engenharia destacam constantemente a relevância de se mudar o perfil de formação do estudante nos cursos de engenharias, que antes “tinha competências e responsabilidades essencialmente técnicas” (SILVEIRA, 2005, p. 3), e hoje tem um papel social que pretende um trabalho com a linguagem durante sua formação do engenheiro, tanto para seu desenvolvimento acadêmico quanto profissional.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In.: MARINHO, M. (Org.). Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001. p 199-214. Coleção Leituras no Brasil.

FARIAS, M. de F. S. et al. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica. São Luís: DEE/UFMA, 2006.

FISCHER, A; VIEIRA, M. B; CARDOSO, E. G. Oralidade, leitura e escrita na engenharia civil: letramentos em conflito na formação inicial de alunos portugueses. Anais... COBENGE, Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/8/sexoestec/art1795.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

GERALDI, J. W. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

HEINIG, O. L. de O. M.; SANTOS, G. R. dos. O letramento no processo de formação do engenheiro civil. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 1, p. 53-78, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/NQ0QCv>. Acesso em: 21 de set. 2016.

KLEIMAN, A. B.; SILVA, S. B. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M.S.; KEIMAN, A. B. Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRRN, 2008. p.17-40.

PALMIERE, D. T. L. Uma experiência multidisciplinar de leitura no curso de engenharia. Anais... 14º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, São Paulo, 2003. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais14/Sem15/C15006.doc. Acesso em: 26 set. 2016.

QUEIROZ, S. Poesia em imagens, sons e páginas virtuais. In: MARINHO, Marildes (Org.). Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001. p. 161-190.

RIBEIRO, A. E.; GUIMARÃES, I. F.; SILVA, E. C. da. Aulas de Português na formação de engenheiros: expectativas e concepções de alunos e professores de instituição pública em Minas Gerais. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 117-136, 1º sem. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/aifFh9>. Acesso em: 26 set. 2016.

SCHLICHTING, T. de S.; HEINIG, O. L. de O. M. Práticas de leitura e escrita no espaço das Engenharias: novos olhares. Anais... COBENGE, Santa Catarina, 2012. Disponível em:

<http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/102575.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2016.

SILVEIRA, M. A. A Formação do Engenheiro Inovador: uma visão internacional. Rio de Janeiro/PUC-RIO: Sistema Maxwell, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/plbRvy>. Acesso em: 21 de set. 2016.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

Capítulo 10



10.37423/220505877

QUANDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NÃO É COMUM, NEM NACIONAL

Simone de Sousa Naedzold

Universidade do Estado de Mato Grosso

Débora Pereira Lucas Costa

Universidade do Estado de Mato Grosso



Resumo: Neste trabalho, apresenta-se uma análise sobre as línguas estrangeiras estudadas e presentes em vários currículos de escolas municipais, estaduais, federais e particulares brasileiras. Tem-se por objetivo mostrar como os redatores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), ao optarem por colocar a Língua Inglesa como a Língua Estrangeira Moderna oficial do Brasil, fomentaram o apagamento das demais Línguas, modificando, inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que aponta Línguas Estrangeiras - e não apenas Língua Inglesa - como componente curricular. O estudo está amparado na área da Análise de Discurso francesa, mobilizando, entre outras noções, os pressupostos de Eni Orlandi (2007) sobre o apagamento e o silenciamento. O *corpus* é composto por parte da BNCC no que se refere à Língua Estrangeira dos Ensinos Fundamental e Médio; das sete Constituições Brasileiras e das três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além da Lei n. 13.415/2017 que promove a substituição de Língua Estrangeira Moderna por Língua Inglesa. Conclui-se que os responsáveis pela educação no Governo Federal e os redatores da BNCC ao trocar Língua Estrangeira por Língua Inglesa intensificam o mito do monolinguismo, unificam um desfavor à educação brasileira e aprofundam ainda mais os estigmas existentes com relação às demais Línguas, sejam elas as Espanhola, Francesa, por exemplo, e também outras como Baniwa, Talien, Pomerano, etc. que são cooficiais em municípios brasileiros e que podem ser ensinadas e estudadas como Línguas Estrangeiras. Este trabalho integra as atividades do Projeto de Pesquisa Questões Urbanas em Linguagens (QUeL/UNEMAT-CNPq/Sinop).

Palavras-Chave: Línguas Estrangeiras. BNCC. Análise de Discurso.

1 INTRODUÇÃO

As discussões e reflexões em torno do currículo educacional brasileiro não são contemporâneas. As modificações, a cada tempo, do que deve conter um currículo que atenda as reais necessidades dos estudantes e dos profissionais da educação nas Escolas Brasileiras, também não ocorrem de forma tranquila. Muitas lutas já se travaram na busca do que é prioritário oferecer às crianças e jovens do nosso país que atenda a um currículo para a *formação* e não para a *capacitação*.

Para Orlandi (2014) *formação* e *capacitação* são questões diferentes. A *capacitação* está ligada a “qualificação do trabalho”, “qualificação do trabalhador”. (ORLANDI, 2014, p. 146). Ou ainda, conforme Orlandi (2014, p. 147) “É um coringa que se tira do bolso para silenciar a forma da reivindicação social”.

A *formação* está ligada, segundo Orlandi, (2014, p.144), a uma “[...] educação no sentido mais forte e definidor de outra estrutura política, de outra formação social”. A *formação* em línguas, por exemplo, nos faz compreender as relações sociais e avaliar o efeito daquilo que o sujeito faz na sociedade e o efeito que a sociedade faz no sujeito. Para Orlandi (2014, p. 151) “[...] a linguagem é a mediação necessária entre os sujeitos e a realidade natural e social”.

Este processo de *formação* é a base fundamental do nosso crescimento pessoal e intelectual e a língua que falamos é parte constitutiva do nosso saber. Orlandi (2014, p. 153, grifo nosso) afirma que

Formar, em educação, traz necessariamente a questão da língua. **Porque é a língua que está investida na produção do conhecimento.** Não é apenas um instrumento no sentido pragmático, mas é parte do próprio processo de constituição do saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão, e interpretação do que significa no conjunto da produção científica de que participa.

No Brasil, a questão da institucionalização de Língua sempre foi um fato polêmico. A Constituição Federal de 1988 assegura em seu Art. 13 que “A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Isso ocorre depois de termos uma Comissão instituída pelo Art. 35, do ‘Ato das disposições constitucionais transitórias’ anexo à Constituição de 1946. A institucionalização da Língua Inglesa será imposta pela Lei n. 13.415/2017, e, esta mesma Lei, revoga a Lei n. 11.161/2005 que instituída a Língua Espanhola no Currículo do Ensino Médio, voltaremos a este assunto mais adiante.

Neste sentido, observamos que a questão da construção do currículo da Educação Básica no Brasil sempre ocorreu com polêmicas e rupturas e sempre a hegemonia das relações de classe se mantiveram nos postos mais altos. E assim, no caso da língua, “[...] podemos dizer que há o que

denomino “língua Institucionalizada”, ou seja, a que se apresenta com a caução do Estado e que aparece assim em sua legitimidade. Esta língua institucionalizada é a que se pretende que seja ensinada na Escola”, nos diz Orlandi (2014, p. 158).

Muito se tem discutido qual é o tipo de aluno que a sociedade quer como egresso da Educação Básica e sempre lemos em vários documentos oficiais que é um aluno crítico, que tenha mais conhecimento, criativo e que saiba comunicar-se adequadamente, dentre outras características. E para que isso aconteça, coadunamos com Orlandi (2014, p. 161, quando a autora afirma que “A formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno “não alienado”. Ou seja, “[...] educar [é] dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a ‘formação’ (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte”. (ORLANDI, 2014, p. 167)

Além disso, ainda com relação à Educação Básica, a aprendizagem de Línguas Estrangeiras também é uma possibilidade de o estudante ter uma formação mais qualificada e mais abrangente. Orlandi (2014, p. 161) observa que

Consideramos que a educação, o ensino de língua, poderia, se bem praticado como processo formador do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito “soubesse que sabe a língua, soubesse ler e escrever com fluência, com todas as consequências sociais e históricas que isto implica e fosse, assim, capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais. O que a capacitação ou o treinamento não fazem.

Assim, observamos que são muitas as ações que podem ser desenvolvidas para que a Educação tenha mais qualidade no nosso país, mas com certeza, não é tirando o direito do estudante a ter acesso a mais de uma Língua Estrangeira inserida no currículo da Educação Básica que isso vai ocorrer.

Considerando a realidade dos currículos governamentais oferecidos aos estudantes, este texto faz um recorte à área de Ciências da Linguagem dentro desta à Língua Estrangeira e realiza uma análise e mostra como um currículo abrangente e compatível com a diversidade linguística brasileira passou de Línguas Estrangeiras Modernas à Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular¹ para os Ensinos Fundamental e Médio.

Considerando também os pressupostos da Análise de Discurso Francesa com Michel Pêcheux, Denise Maldidier na França e Orlandi, no Brasil, realizamos um estudo de cunho bibliográfico e considerando com Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989, p. 24) a Análise de Discurso como metodologia, ou ainda, como afirma Orlandi (2019, p. 37), uma “[...] área de conhecimento sobre as linguagens”, nos

dispusemos a analisar uma parte do currículo brasileiro referente à Língua Estrangeira disposta na Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, publicadas em 2017 e 2018 pelo Governo Federal. Deste modo, nosso *corpus* está composto da parte do currículo que fala sobre Língua Estrangeira na BNCC, das sete Constituições Brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) e nestas analisamos como aparecem as palavras Língua, Idioma, Estrangeira e Educação. Também comporá o *corpus* as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961; Lei n. 5.692/1971; Lei n. 9.394/1996) e também a Lei n. 13.415/2017 que altera a LDB n. 9.394/1996 e exclui o termo Língua Estrangeira Moderna e em seu lugar institui a Língua Inglesa como Língua Estrangeira oficial do país. Neste sentido, observamos que, como há o mito do monolingüismo no Brasil para a Língua Portuguesa, mesmo o país apresentando mais de 200 línguas espalhadas por todo o seu vasto território, assim também busca se constituir o mito do monolingüismo estrangeiro ao se instituir a Língua Inglesa como única e oficial no Brasil.

2 A CONSTITUIÇÃO DO SILENCIAMENTO NO DISCURSO

Ao ler as BNCC, as Constituições, as LDB, e as demais Leis e tantos outros documentos nos deparamos com vários tipos de discursos. Nosso foco de análise, neste texto, se ancora nos pressupostos da Análise de Discurso francesa. Os autores mais expoentes desta linha da Análise de Discurso são o francês Michel Pêcheux e a brasileira Eni Orlandi.

Para Pêcheux (2015, p. 214), o discurso é

[...] uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e ao que é visado através do discurso.

Este conceito de Discurso foi escrito por Pêcheux em 1973, portanto, há mais de 47 anos atrás e percebemos que suas palavras são atuais na análise de cada documento do nosso *corpus*. Quando o mesmo afirma que uma sequência discursiva “[...] referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos”, observamos que isso ocorre quando analisamos a BNCC, comparamos as Constituições e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais Leis. Esta escolha pela Análise de Discurso é intencional, porque entendemos que ela nos dá os subsídios necessários para a análise que pretendemos.

Orlandi (2012, p. 14) vai afirmar que “[...] o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular”. Esta afirmação de Orlandi coaduna com a de Pêcheux, pois, sendo o discurso ligado às sequências linguísticas daquele que fala, logo é um processo contínuo.

Outro teórico francês, Dominique Maingueneau (2015, p. 27), vai agregar a estas falas anteriores, que o discurso “[...] só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referência pessoais, temporais, espaciais (EU-AQUI-AGORA) e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e a seu destinatário [...]”. E Malidier vai trazer para esta reflexão uma fala muito interessante. Esta autora (2003, p. 15, grifo da autora) vai afirmar que “O *discurso* [...] É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito”.

Malidier busca, deste modo, trazer para a discussão as bases que deram sustentação à Análise de Discurso. Esta disciplina tem seu início na década de 1960 com Michel Pêcheux, na França, e possui como fundamentos, conforme Malidier (2003, p. 38, grifo nosso),

O **materialismo histórico** como teoria das formações sociais e suas transformações, aí compreendida a teoria da ideologia;/A **linguística** como teoria ao mesmo tempo dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;/A **teoria do discurso** como teoria da determinação dos processos semânticos./Intervém uma quarta referência de “uma **teoria da subjetividade** (de natureza psicanalítica)”.

Para a Análise de Discurso, a língua não é transparente e cada palavra vai ter seu significado, pois, esta disciplina analisa discurso e seus efeitos de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2015) e, neste contexto, as palavras são essencialmente polissêmicas e, por meio de paráfrases, pode-se observar os vários sentidos que possuem, porque nem o sujeito, nem a língua são transparentes e, deste modo, observa-se a opacidade do sujeito e da linguagem. E são exatamente o Materialismo Histórico, a Linguística, a Teoria do Discurso e Psicanálise que nos dão a sustentação necessária para esta análise.

Considerando a importância e a dimensão que a Análise de Discurso tem alcançado nos últimos anos, Orlandi (2019, p. 37), afirma que “Pela natureza do conhecimento que produz, e pela compreensão da linguagem que acarreta, [a Análise de Discurso] torna-se mais do que uma disciplina, mas uma área de conhecimento sobre a(s) linguagem(ns)”. E é como ‘área de conhecimento sobre as linguagens’ que vamos considerá-la neste texto. Esta posição é importante porque indica que os preceitos da Análise de Discurso vão além da abrangência de uma disciplina, conforme indicado por Pêcheux.

Observamos também que Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989, p. 24) mostram uma maneira diferente de olhar a Análise de Discurso. Dizem os autores que

Esta metodologia [a de Análise de Discurso] se funda na consideração das condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer: assim, quem fala, para que fala, para quem se fala, o que se fala, em que situação, de que lugar da sociedade etc. são considerados elementos fundamentais do processo de interlocução que estabelece a linguagem.

Duas informações importantes ressaltamos desta afirmação. Aqui, a Análise de Discurso é tratada como **metodologia**, ou seja, abrange a delimitação de ‘área de conhecimento sobre as linguagens’. A outra informação refere-se a este processo constitutivo de produção e os elementos que dele fazem parte: “[...] assim, quem fala, para que fala, para quem se fala, o que se fala, em que situação, de que lugar da sociedade etc. são considerados elementos fundamentais do processo de interlocução que estabelece a linguagem” e são importantes elementos na constituição dos efeitos de sentidos. E Pêcheux (2015, p. 272) vai confirmar que cada dizer possui diferentes efeitos de sentidos “[...] porque palavras, expressões e enunciados produzem diferentes sentidos de acordo com a posição da qual são enunciados”.

A medida que lemos e comparamos as Constituições, as Leis de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular, e uma com as outras, vemos que os discursos já estão lá, significados pelas condições de suas produções.

Orlandi (2019, p. 45) afirma que os “[...] objetos já vêm, pois, significados dadas as condições verbais de sua existência. Isto é historicidade, interdiscurso e memória discursiva”, e esta formulação (condições verbais de existência dos objetos) “[...] concebe que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” e, neste sentido, “[...] a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido”.

A língua como ‘lugar material em que se realizam os efeitos de sentido’ é um elemento muito importante e, por ser a Língua nosso objeto primário de análise, neste texto, observamos que a medida que se mudam as condições de produção, muda-se também os efeitos de sentido.

Pêcheux (2014, p. 78, grifo no original), observa que “[...] *é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido de condições de produção”. E por isso, as análises dos documentos pertencentes ao *corpus* deste texto são relacionadas ao “*conjunto de discursos possíveis*” que possam levar a uma mudança nos efeitos de sentido.

Estas afirmações demonstram que as condições de produção de um discurso são importantes para o seu entendimento, a sua interpretação. Pêcheux (2015, p. 214) indica que as condições de produção

são “[...] o conjunto da descrição das propriedades relativas ao destinador, ao destinatário e ao referente, sob condições de dar imediatamente certo número de precisões”. Isso porque todos os envolvidos no processo possuem o seu grau de importância para que um sentido seja aquele e não outro. Estas condições de produção, segundo Orlandi (2015, p. 38), também “[...] implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”.

Muitos efeitos de sentido, neste processo constitutivo, estão impregnados de Silêncio. E para explicitar nossos caminhos teóricos, coadunamos com Orlandi (2007, p. 68, grifo da autora) que

O silêncio de que falamos aqui não é ausência de sons ou de palavras. Trata-se do *silêncio fundador*, ou fundante, princípio de toda a significação./A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição de produção de sentido. Assim, ela parece como o espaço “diferencial” da significação: “lugar” que permite à linguagem significar./O silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*.

O Silêncio é um conceito muito caro a Análise de Discurso. Orlandi (2007, p. 23) vai dizer que “[...] o silêncio é garantia do movimento dos sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio”. E assim entendemos que ao dizermos uma coisa, silenciemos muitas outras e as palavras que usamos para dizer, também estão elas atravessadas de Silêncio. “[...] o silêncio não fala, ele significa”, nos diz Orlandi (2007, p. 42). E “Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam”. (ORLANDI, 2007, p. 14).

Para Orlandi, (2015, p. 81-82, grifo nosso) existem dois tipos de Silêncio. O Silêncio Fundador e a Política do Silêncio.

Desse modo distinguimos o **silêncio fundador** (que, como dissemos, faz com que o dizer signifique) e o **silenciamento ou política do silêncio** que, por sua vez, se divide em: **silêncio constitutivo**, pois uma palavra apaga outras palavras (para dizer é preciso não-dizer: se digo “sem medo” não digo “com coragem”) e o **silêncio local**, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer: numa ditadura não se diz palavra ditadura não porque não se saiba mas porque não se pode dizê-lo). As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc.

Neste trecho retirado do livro ‘Análise de Discurso: princípios de procedimentos’, cuja primeira edição pela Pontes data de 1990, encontramos uma maneira bem explicada sobre o Silêncio e seus tipos. Não

é a primeira vez que Orlandi fala sobre o Silêncio. Em ‘A fala de muitos gumes (As formas do silêncio)’, de 1985, a autora já afirmava que “[...] o sentido do silêncio varia, isto é, ele é tão ambíguo quanto as palavras. O silêncio imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência”. Assim, este **silêncio fundador** que faz com que o dizer signifique está exposto em muitas partes do nosso *corpus*. O **silenciamento ou política do silêncio** também, principalmente o **silêncio constitutivo**, pois para dizer é preciso não-dizer. E parafraseando a autora, inferimos que se se diz “Língua Inglesa” não se diz “Línguas Estrangeiras, Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Baniwa, Língua de Sinais, Língua Pomerana”.

E, concordamos com Orlandi (2015, p. 83) quando esta afirma que “Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise”. Assim, deste modo, observamos com Orlandi (2007, p. 31), que “[...] o silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio o sentido é”. E mais ainda “As palavras são cheias, ou melhor, carregadas de silêncio”. (ORLANDI, 2007, p. 67).

Nos itens abaixo, mostramos como este Silenciamento ocorre e as condições de produção deste processo de apagamento das Línguas Estrangeiras Modernas do currículo educacional do Brasil. E assim percebemos que “[...] o silêncio não é transparente e ele atua na passagem (des-vão) entre pensamento-palavra-e-coisa”. (ORLANDI, 2007, p. 37). E este ‘des-vão’ aparece quando, por força de uma Lei em meio às turbulentas condições políticas do país, com processo de impedimento da Presidenta Dilma; com as trocas constantes de Ministros da Educação e com os conflitos reais na Comissão da BNCC que culminou com a saída de seu presidente, os redatores da BNCC acatam uma Lei elaborada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho que apaga da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Língua Estrangeira.

3. A BNCC E A LÍNGUA ESTRANGEIRA?

O foco deste texto é uma análise de parte da BNCC que se refere ao ensino de Língua Inglesa e não Língua Estrangeira como Base Nacional Comum Curricular. Na BNCC Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), os itens “4.1.4. Língua Inglesa”, a partir da página 241; “Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental”, a partir da 246; e “4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, a partir da página 247, especificam que só e somente só a Língua Inglesa será efetuada, estudada e orientada seu ensino

como Língua Estrangeira, as demais Línguas foram excluídas legalmente do processo de ensino obrigatório nas redes municipais, estaduais e federais de educação e nas unidades particulares. Este é um retrato do retrocesso brasileiro que, há muitos anos, estigmatiza as Línguas nativas autóctones e estrangeiras alóctones. É óbvio que as instituições de quaisquer níveis que quiserem ofertar línguas estrangeiras outras, podem, tendo condições para isso. Mas, a Língua Inglesa, não podem deixar de ofertar. Além disso, entende-se que as lideranças das redes de ensino, dependendo do entendimento de educação que possuem podem entender que se tem professor de inglês na instituição, se as IES estão formando licenciados em inglês a cada ano, porque ofertar uma língua para a qual não haja muitos professores?

O processo de exclusão/silenciamento promovido pelos escritores/redadores da BNCC/Língua Inglesa e de algum modo ainda amparados no mito do monolinguismo no Brasil mostra o limiar de uma nova era pombalina. Onde exclui-se de qualquer registro as Línguas Indígenas como os jesuítas estavam fazendo e o Neengatu ou a Língua Geral falada no Brasil e obriga-se ao estudo da Língua Portuguesa (de Portugal).

Sobre o mito do monolinguismo, Damulakis (2017, sp, grifo nosso) agrega que

[...] vale lembrar que, desde a lei 10.436 (de 24 de abril de 2002), a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” no Brasil, ao lado do português, o que indica que o Brasil é, oficialmente, bilíngue. Ou seja, **mesmo oficialmente, o status de monolíngue para o Brasil é inverídico**, mesmo que muito apregoado e, por vezes, aclamado como uma característica positiva do país, sobretudo ao se considerar suas dimensões continentais. Acrescente-se que LIBRAS, mesmo a sendo língua de sinais majoritária e oficial, não é a única língua gestual falada no Brasil, uma vez que há outras línguas de sinais minoritárias (como a dos indígenas Urubu-Kaapor, também conhecida como LSKB –Língua de Sinais Kaapor Brasileira).

Este assunto do ‘mito do monolinguismo’ será abordado mais à frente, mas já podemos ver que o país Brasil não é e nunca foi um país monolíngue, ao contrário. Somos plurilíngues desde que nos constituímos como nação.

No primeiro parágrafo do texto da BNCC/EF/Língua Inglesa (BRASIL, 2017, p. 241, grifo nosso) intitulado ‘Língua Inglesa’, observa-se a seguinte citação:

Aprender a **língua inglesa** propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da **língua inglesa** pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além

de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem **de inglês** em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

A ideia expressa é que *somente* a Língua Inglesa “[...] propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias”. As Línguas Francesa, Espanhola, Alemã, Chinesa ou qualquer outra, não propiciam engajamento? É ainda questionável a afirmativa de que “[...] as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias”. Como assim as fronteiras entre países estão difusas? Como assim as fronteiras entre países estão contraditórias? Aqui percebe-se uma contradição, considerando que Brasil e Estados Unidos não fazem fronteiras; ou uma fala preconceituosa e desinformada, porque as fronteiras do Brasil com outros países da América Latina não são difusas e nem contraditórias no que se refere ao idioma. Muito pelo contrário, esta aproximação, este contato linguístico da Língua Brasileira com a Língua Guarani, com a Língua Espanhola tem gerado boas experiências de aprendizado.

No parágrafo citado acima, seria perfeitamente possível trocarmos o termo ‘Língua Inglesa’, por ‘Língua Estrangeira’ e teríamos os mesmos impactos e ainda abrangeríamos todos os estados da federação e respeitaríamos a possibilidade de oferta de uma língua estrangeira que fosse mais necessária a cada comunidade.

Vejamos como ficaria:

Aprender a **língua estrangeira** propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da **língua estrangeira** pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de **línguas estrangeiras** em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Ao alterar o termo Língua Inglesa por Língua Estrangeira o texto ficou mais coerente e condizente com a realidade do país, considerando a diversidade linguística e de falantes em nosso território. Para justificar esta escolha por Língua Inglesa, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 476) esclarece que “No Ensino

Fundamental, foram consideradas a interculturalidade e a visão da língua inglesa como língua franca – portanto, “desterritorializada” em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo –, bem como as práticas sociais do mundo digital”. Até seria uma boa justificativa para se colocar a Língua Inglesa como uma das opções dentre as demais Línguas Estrangeiras Modernas para escolha das comunidades, mas, do nosso ponto de vista, não justifica a sua escolha como única opção. Mas este processo tem uma história. Vejamos como este currículo reducionista veio parar na BNCC.

4. O QUE DIZEM AS CONSTITUIÇÕES E AS LEIS SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO LÍNGUA ESTRANGEIRA, LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S) MODERNA(S), LÍNGUA INGLESA

O Art. 2º da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu § 5º, que alterou a LDB n. 9.394/1996, estabelece que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. E aí cabe a pergunta: por que não Língua Estrangeira Moderna de acordo com a escolha da comunidade, como era anteriormente. Quem ou quais pessoas foram consultadas para que as Línguas Estrangeiras Modernas se transformassem em Língua Inglesa, *somente*. Em Santa Catarina, por exemplo, poderia ser o Pomerano que é língua cooficial em alguns municípios e outro idioma que poderia ser as Línguas Inglesa, Francesa, Espanhola. A esta redução estamos chamando de processo de silenciamento, conforme a Análise de Discurso entende este termo.

O Art. 3º, § 4º da mesma Lei, (grifos nossos) afirma que “Os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente**, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em **caráter optativo, preferencialmente** o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Este *preferencialmente* com relação à Língua Espanhola, em contraste com o *obrigatoriamente* da Língua Inglesa, não está aqui elevando o potencial mérito da Língua Espanhola e sim desconsiderando este idioma e conseqüentemente seus falantes. Ou seja, excluindo, apagando, silenciando do contexto educacional de cidades fronteiriças – mas não só – com outros países da América Latina, a possibilidade de haver uma educação mais efetiva de Línguas Estrangeiras. Aqui aparece novamente a hegemonia de uma Língua Estrangeira em Lei. E cria-se o mito do monolinguismo estrangeiro.

A legislação alterada pelo Presidente Michel Temer mostra que o Brasil ao invés de buscar um futuro que alargue suas fronteiras linguísticas, está cada vez mais subalterno. Porque se afirma isso? A resposta está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996) – que teve a original assinada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo

Renato Souza em 1996, e em seu Art. 26, § 5º afirma que “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, **a partir da quinta série**, o ensino de pelo menos uma **língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Deste modo, observamos que em 1996 a ideia era bem diferente, ‘**língua estrangeira moderna**’ que poderia ser qualquer uma e não Língua Inglesa como afirmam, defendem e obrigam os escritores/redatores da BNCC (BRASIL, 2017, 2018), e o Governo Federal com a institucionalização da Lei n. 13.415/2017.

Outro dado interessante e que desmascara este processo *norteador* (de NORTE mesmo – Referência aos Estados Unidos da América) dos escritores da BNCC é o fato de que quando vamos cursar um Mestrado no Brasil, o que os Editais das Universidades pedem é proficiência em uma língua estrangeira. Em alguns Editais não é especificado qual Língua, em outros pede-se as Línguas Espanhola ou a Inglesa ou a Francesa e, nos mais recentes, a Libras. Para o Doutorado, muitas instituições exigem ou a Língua Inglesa ou a Francesa e em muitas, a Língua Espanhola é silenciada neste processo de Doutorado. Pode ser que os responsáveis pela elaboração dos editais entendem que o Espanhol é uma Língua fácil de aprender (?) Ou por ser a Língua Oficial de praticamente todos os países da América Latina, não seria conveniente (?) tê-la como Língua Estrangeira Proficiente porque deixaria o Programa de Pós-Graduação enfraquecido, digamos assim. Ou ainda que os autores estudados nas disciplinas de mestrado e doutorado têm seus originais escritos neste idioma. O que também seria algo a ser pensado com mais seriedade, considerando que a maioria dos autores lidos na academia possui suas obras traduzidas para vários idiomas.

Temos ainda uma outra possibilidade de interpretação que se refere a possibilidade de criação e desenvolvimento de políticas públicas. Ao enfatizar no currículo somente uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, não existe fundamentação ou argumentação que sustente políticas públicas que façam com que Instituições de Ensino Superior proponham a criação de cursos de outras línguas estrangeiras e a formação em licenciatura, principalmente, pode ser afetada por esta decisão unilateral que culminou com a publicação da Lei n. 13.415/2017.

E em alguns cursos, como é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, a Libras é posta como Língua Estrangeira e exigida como critério para ingresso em alguns cursos de Pós-Graduação. A Instituição está errada? Do nosso ponto de vista não. Mas, novamente vemos exclusão de parte da população que optará por cursos que não será obrigatório a Libras e será prejudicado ao acesso aos cursos de Pós-Graduação.

O Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Art. 3º, (BRASIL, 2005, grifos nossos) estabelece que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular **obrigatória** nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

No § 1º deste Art., o Decreto (BRASIL, 2005) especifica em quais cursos a Libras deve ser obrigatória “Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério”. E todos devem ofertar a Libras como disciplina obrigatória. O § 2º do mesmo Decreto, especifica que “A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto”. Ou seja, a partir de 2006, as instituições podem ofertar a Libras em todos os cursos que oferecem.

Há ainda um Projeto de Lei – PL – de n. 5.961/2019 de iniciativa da senadora Zenaide Maia do Partido Republicano da Ordem Social – PROS – do Rio Grande do Norte cuja ementa sugere alterar a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir, nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras). É uma boa iniciativa. Considerando que é atribuído a Libras o *status* de Língua cooficial do Brasil, e este *status* vem através da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e se esta ementa passar e ser aprovada, um grande avanço educacional se desenha para os próximos anos. Não só com relação à Libras, mas referentes a todas as mais de 200 línguas que se falam no Brasil. Somos um país multilíngue, plurilíngue e a partir do momento que se obriga o ensino de uma só Língua Nacional (a Portuguesa) e uma só Língua Estrangeira (a Inglesa) acentua-se o mito do monolinguismo e silencia as demais línguas e seus povos.

Gilvan Muller de Oliveira (2008, p. 03) esclarece que

[...] no Brasil de hoje [2008] são falados por volta de 210 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones), e as comunidades surdas do Brasil ainda duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e a língua de sinais Urubu-Kaapor. Somos, portanto, um país de muitas línguas - plurilíngue - como a maioria dos países do mundo. Em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua.

Ainda nos referindo sobre a Libras, Machado (2012, p. 26) agrega que

A Libras é uma língua gestual, sendo utilizada no campo visual do usuário, e os sinais são identificados de diversas formas. A língua brasileira de sinais tem um papel fundamental na comunidade surda, como uma comunidade linguística. Em virtude de tal fenômeno, presente em nossa sociedade, desenvolveram-se inúmeras pesquisas apresentando os aspectos linguísticos das estruturas gramaticais que a Libras apresenta. Essas pesquisas são realizadas no âmbito da linguística, no que se refere aos níveis fonético, morfológico, sintático e semântico-pragmático. Enfatiza-se que a língua brasileira de sinais (Libras) é uma língua específica das comunidades surdas brasileiras que utilizam um código linguístico visual como sua primeira língua. Nesse sentido, a Libras tem um papel fundamental na comunidade surda, como uma comunidade linguística.

É fato que a Libras não aparece na lista do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL – (MORELLO, 2021) como língua cooficial do Brasil, mas independente disso, não podemos negar a importância dela para a comunidade surda no Brasil e a necessidade de ensino da mesma. Se vai ser categorizada como Língua Materna, Segunda Língua ou Língua Estrangeira, neste momento, pouco importa, o que de fato precisa é que a mesma seja reconhecida por todos como Língua e ensinada aos estudantes da Educação Infantil à Pós-Graduação em todos os estabelecimentos.

Pensando o processo de reconhecimento e gramaticalização da Libras e de outras Línguas dispostas no território brasileiro como o Tukano, Baniwa, Neengatu que são as mais antigas cooficializadas no município de São Gabriel da Cachoeira no Estado do Amazonas em 2002 e o Ticuna em Santo Antônio do Iça, também no Amazonas em 2020 e no Pomerano e Talian que iniciaram seu processo de cooficialização em 2009 no Espírito Santo e Rio Grande do Sul em 2009, respectivamente, mostram que os estudos, as pesquisas e os vários textos, artigos e outros materiais como os atlas linguístico publicados fortaleceram as Políticas de Línguas e possibilitaram a cooficialização destas Línguas, sejam elas autóctones ou alóctones.

Podemos observar, neste processo, que, assim como foram cooficializadas, também em alguns municípios foram reconhecidas e seu ensino aprovado, para uns estudantes como língua de nascimento e para outros como língua estrangeira. Trazemos este processo para contrastar e mostrar que se a BNCC impõe a Língua Inglesa como única obrigatória, estas Línguas cooficiais são colocadas a margem e silenciadas por um processo linguístico oficial que simplesmente desconsidera tais Línguas.

Abaixo, na Figura 01, para ilustrar o que falamos mais acima, é apresentado por Rosângela Morello (2021) o quadro de línguas cooficiais no Brasil.

Processo de cooficialização		
Línguas Indígenas		
Tukano	São Gabriel da Cachoeira/AM (novembro 2002)	
Neengatu	São Gabriel da Cachoeira/AM (novembro 2002)	
Baniwa	São Gabriel da Cachoeira/AM (novembro 2002)	
Guarani	Tacuru/MS (maio de 2010)	
Akwê Xerente	Tocantína/TO (2012)	
Macuxi	Bonfim/RR (2014)	
	Cantá/RR (2014)	
Wapichana	Bonfim/RR (2014)	
	Cantá/RR (2014)	
Ticuna	Santo Antônio do Iça/AM (2020)	
	Projeto Lei aprovado -aguardando o executivo	
Ingaricó	Uiramutã /RR	
Saterê Maué	Maués/Amazonas	
Mebêngôkre (Kayapó)	São Félix do Xingu/Pará	
Total: 11 línguas		Total: 9 Municípios
Línguas Alóctones (processos de imigração)		
Pomerano	S. M. de Jetibá/ES (julho 2009),	Canguçu/RS (junho 2010)
	Pancas (julho 2009)	São Lourenço do Sul/RS
	Domingos Martins/ES (outubro 2011)	Pomerode/SC (maio 2017)
	Laranja da Terra/ES (junho 2008)	Espigão do Oeste/ Rondônia (em tramitação)
	Vila Pavão/ES (novembro 2009)	10 municípios
Itarana/ES		
Talian	Serafina Corrêa/RS (novembro 2009)	Ivorá/RS (23 março 2018_
	Flores da Cunha/RS (abril 2015)	Antônio Prado/RS
	Bento Gonçalves/RS (junho 2016)	Camargo/RS
	Parai/RS (2016)	Nova Pádua/RS
	Nova Roma do Sul/RS (outubro 2015)	Guabiju/RS
	Fagundes Varela/RS (junho 2016)	Nova Erechim/SC (agosto 2015)
	Caxias do Sul/RS (outubro 2017)	Ipumirim/SC (2020)
	14 municípios	
Hunsrückisch hunsriqueano	Antônio Carlos/SC (setembro 2010)	Ipumirim/SC (2020)
	Santa Maria do Herval/RS (dezembro 2010)	3 municípios
Plattdüütsch	Westfália/RS (Lei 1302, 16/03/2016)	1 município
Alemão	Pomerode/SC (setembro 2010)	1 município
Dialeto Trentino	Rodelo/SC (2020)	1 município
Total 6 línguas		Total: 29 Municípios

Rosângela Morello (IPOL) – 17 línguas em 38 Municípios (atualizado em 15/02/2021)

Figura 01: Línguas cooficiais em municípios brasileiros, 2021².

Fonte: MORELLO, 2021.

Neste processo de reconhecimento de Línguas cooficiais, notamos o distanciamento em relação ao ensino entre as Universidades e entre estas e as Escolas Públicas e Particulares. Não encontramos dados, por exemplo, de estudantes estudando Pomerano, Ticuna ou outra Língua como disciplina nas Universidades. Por outro lado, encontramos as Línguas Inglesa, Francesa, Espanhola, Alemã como disciplinas regulares, principalmente nos cursos de Letras.

Observem, se a BNCC obriga ao ensino de Língua Inglesa e que as demais Línguas Estrangeiras, cooficiais, não ‘precisam’ ser ensinadas, então as Universidades não deveriam exigir de seus ingressantes nos cursos de Pós-Graduação outra Língua a não ser a Língua Inglesa. Mas aí terá quem diga: Mas a Universidade tem cursos de Licenciaturas e Bacharelados que incluem Línguas Estrangeiras. Então, ao ouvir-se uma fala destas, conclui-se que somente quem faz estes cursos nas Universidades podem fazer Pós-Graduação? E há quem diga ainda. Não é bem assim. As pessoas podem fazer cursos em Escolas de Idiomas. Certo. Quais pessoas podem fazer cursos nas Escolas de

Idiomas do nosso país? Com certeza não as pessoas que recebem até dois salários mínimos, tabelando por baixo, porque muitos cursos, só o material, já extrapola este valor. Assim, vemos um processo de exclusão e silenciamento pela Língua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692 de 1971, que foi substituída pela atual LDB n. 9.394/1996, em seu Art. 8º, § 2º estabelecia que “Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de **línguas estrangeiras** e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe”. (BRASIL, 1971).

A Lei que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não faz menção ao ensino de Línguas Estrangeiras. (BRASIL, 1961).

Deste modo, nas três LDB que o Brasil já teve, a primeira (4.024/1961) não faz referência ao ensino de Línguas Estrangeiras; a segunda (5.692/1971) afirma que poderão se organizar classes para o ensino de Línguas Estrangeiras sem especificar quais, o que demonstra um avanço e aponta as diversidades linguísticas de nosso país; a terceira (9.394/1996 Original) observa que na parte diversidade do currículo escolar deve haver obrigatoriamente o ensino de pelo menos uma “Língua Estrangeira Moderna”. E este processo fomentou os estudos de línguas estrangeiras que, alinhado as pesquisas de atlas linguísticas, acabaram por fomentar o processo de cooficialização de línguas autóctones e alóctones do Brasil a partir de 2002, segundo dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL (MORELLO, 2021).

Porém, em 2017, foi publicada a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A incidência maior recai sobre o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica obrigatória. O Art. 26 em seu § 5 afirma que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”, não mais Língua Estrangeira Moderna ou Língua Estrangeira e outras alterações que até hoje ainda são alvo de críticas e muitas discussões. Em 15 de setembro de 2016, o então Ministro da Educação José Mendonça de Bezerra Filho, durante o governo de Michel Temer, faz pedido para que a Língua Inglesa seja de oferta obrigatória em um documento intitulado ‘Exposição de motivos’ com o objetivo de alterar a LDB n. 9.394/96. No item 23 (BEZERRA FILHO, 2016, grifo nosso) deste documento, vemos proposto o seguinte:

Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, **a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa**, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

É exatamente esta ‘Exposição de motivos’ que se verterá em Medida Provisória que será convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, assinada por Michel Temer e Mendonça Filho que exclui o termo Língua Estrangeira Moderna do currículo da Educação Básica e o substitui por Língua Inglesa.

Não é de hoje que o campo das Línguas Estrangeiras vem sendo deslegitimado, porque o Governo Federal ao selecionar um único idioma, provoca um esvaziamento de sentidos ao apontar e legitimar em 2017 a Língua Inglesa como língua hegemônica que poucos estudantes conseguem fluência ao longo dos sete anos de estudos na Educação Básica.

O que se silencia ao expor a Língua Inglesa como língua obrigatória? O que se apaga da história numa Base Nacional Comum Curricular? A se eleger um único idioma, silencia-se todos os demais idiomas falados no Brasil e idiomas estrangeiros que poderiam fazer parte da formação integral dos estudantes; silencia-se a incapacidade do governo em lidar de forma democrática e harmônica com as várias Línguas existentes no Brasil; evidencia-se uma subalternidade linguística, expondo uma autoridade linguística que um dos próprios parecerista da BNCC, 3. Versão, expõe.

Note que não defendo aqui um ou outro idioma e sim que não me parece coerente num país enorme e diverso como o Brasil querer-se obrigar ao estudo de um único idioma específico. Isso serve a quem? Aos estudantes é que não é. O político, neste caso, se mostra como autoritário e vai contra a escolha democrática e social. Este retorno à Idade Média escancara o modo como o Brasil vê o mundo e o mundo neste caso é os Estados Unidos da América e como o mundo olha o Brasil.

Busco, com Orlandi (2019, p. 11) desnaturalizar a ‘crise’ das Letras, desmistificar o eterno lamento “ninguém mais sabe ler e escrever [...]” e agrego que os estudantes não aguentam mais ter de passar 7 anos estudando a Língua Inglesa e serem acusados de não saberem a Língua Estrangeira. Mas de que Língua Estrangeira estamos falando??

Este texto busca explicitar como o político está presente na esfera educacional e como o pensamento de alguns integrantes pode verticalizar um processo de aprendizagem. Neste sentido, a administração do estado afeta milhares de estudantes no Brasil inteiro ao impor o estudo de um idioma que a maioria não gosta ou não quer aprender.

Num mundo globalizado, o Brasil opta pelo mito do monolinguismo de Língua Estrangeira, transferindo a este processo, o mito do monolinguismo da Língua Portuguesa, quando o mundo está na perspectiva Multilíngue, Plurilíngue, Translíngue.

Orlandi (2019, p. 18), refletindo sobre o tema, vai afirmar que “[...] o que há, na realidade, é a museificação das línguas exóticas e a dominação do inglês como língua franca, mundial, transnacional”.

Ana Paula Duboc, (2016, p. 03, grifo nosso) uma das pareceristas da 3 versão da BNCC, afirma no item iv, da seção 02, de seu parecer que:

No que diz respeito ao componente curricular **Língua Estrangeira Moderna, recomendo deletar a barra entre Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa**, a qual sugere o uso intercambiável entre ambos os termos, conforme justifico mais adiante, na seção em que trato do componente curricular. Além disso, sugiro revisar o parágrafo, sobretudo o início, em que se afirma o “distanciamento como outra língua” de forma vaga e confusa. Por fim, interpreto um veio instrumental no parágrafo que versa sobre a Língua estrangeira, na medida em que esta aparece, de certo modo, reduzida a instrumento de acesso à informação e comunicação entre povos, **desmerecendo toda uma discussão fértil e robusta já existente na literatura brasileira da área quanto ao papel social e político das línguas estrangeiras no currículo escolar.**

Neste sentido, é interessante observar que a parecerista orienta o uso de Língua Estrangeira Moderna, mas a equipe de redadores/revisores da BNCC faz o contrário. Exclui o termo Língua Estrangeira e consolida o Língua Inglesa. A mesma equipe simplesmente ignora a observação da parecerista no que se refere “[...] ao papel social e político das línguas estrangeiras no currículo escolar”.

Em outra parte do Parecer, Duboc (2016, p. 03, grifo nosso), novamente, observa na seção 3.1 o uso da nomenclatura Língua Estrangeira Moderna em detrimento de Língua Inglesa.

Ao ler o texto do componente, **causou-me profundo estranhamento encontrar o termo “Língua Inglesa” em substituição ao termo Línguas Estrangeiras Modernas (doravante LEM)**. A própria seção voltada para a área de Linguagens faz menção à LEM (e não Língua Inglesa), revelando uma inconsistência que necessita ser corrigida de modo que o componente responda às disposições legais para os anos finais do Ensino Fundamental, as quais, até o presente momento da escrita deste parecer, garantem a liberdade da escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar.

Assim, entendemos que a partir deste Parecer, o ministro Mendonça Filho, e demais conselheiros da equipe de elaboração da BNCC, ao invés de acatar a observação da parecerista, que é pesquisadora da Universidade de São Paulo, com Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa, resolveu entrar com uma ‘Exposição de motivos’ que se transforma em Medida

Provisória e em 2017 em Lei, alterando a LDB e transformando as Línguas Estrangeiras, as Línguas Estrangeiras Modernas – LEM – em Língua Inglesa.

E deste modo, o termo LEM foi simplesmente excluído da BNCC (2017, 2018) que está em vigor e em seu lugar temos a expressão Língua Inglesa conforme podemos observar abaixo na Figura 02.

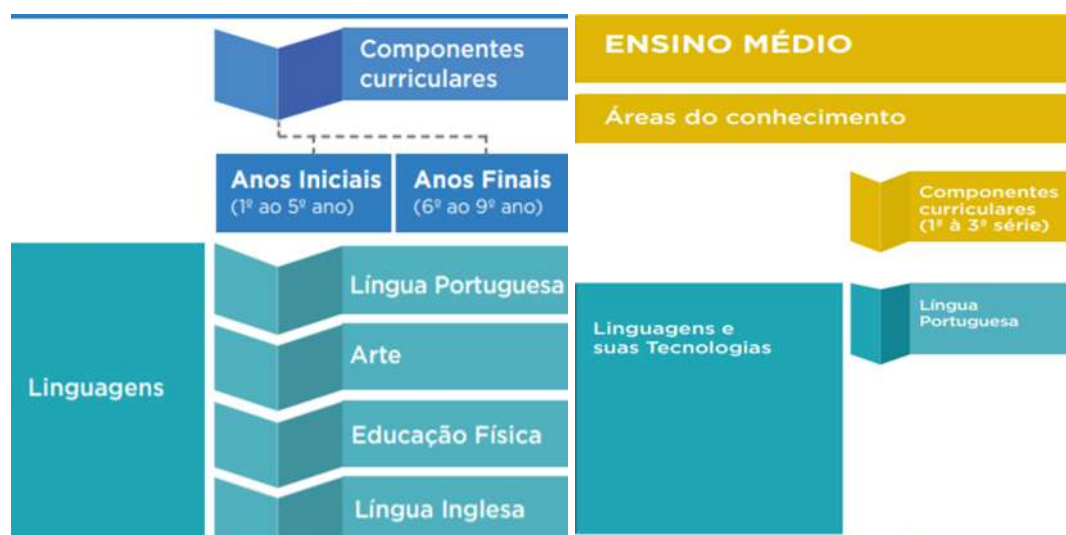


Figura 02: BNCC, EF 2017, EM 2018

Fonte. BNCC, 2017, 2018.

Outro Parecer intitulado “Leitura Crítica – componente Língua Inglesa elaborado por Telma Gimenez e Nina Coutinho, esta diretora da Língua Inglesa da British Council, que é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais que promovem cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, sociedade e educação, traz outras informações.

Neste Parecer, Gimenez e Coutinho (2016, p. 04, grifo nosso) afirmam que:

Ainda na parte introdutória, são apresentadas as concepções de língua norteadoras da proposta. **A língua inglesa é entendida como desterritorializada, língua de comunicação internacional**, “utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro” cuja realização se dá em multimodalidades que requerem múltiplos letramentos, em consonância com a visão de língua como prática social.

E deste modo, a BNCC/EF (BRASIL, 2017, p. 476) estabelece que “No Ensino Fundamental, foram consideradas a interculturalidade e a visão da Língua Inglesa como língua franca – portanto, **“desterritorializada”** em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo –, bem como as práticas sociais do mundo digital”. Ou seja, o Parecer que prevaleceu foi de quem trabalha com a Língua Inglesa em instituição não brasileira e desconsideradas “[...] **às disposições legais para os anos finais do Ensino Fundamental, as quais**, até o presente momento da escrita deste parecer, **garantem a liberdade da escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar”** (DUBOC, 2016, p. 03, grifo nosso).

Já na BNCC/EM (2018, p. 476) área de linguagem Ensino Médio encontramos que a Língua Inglesa “[...] cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais”.

Importante observar que as 1 e 2 versões da BNCC trazem o termo Língua Estrangeira Moderna e não Língua Inglesa.

Este processo de transição da BNCC/EF para a BNCC/EM não ocorreu de forma tranquila. A Carta de Renúncia aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação, em junho de 2018, do presidente da Comissão da BNCC César Callegari mostra isso. Afirma Callegari em alguns trechos da carta: “Quanto à proposta de BNCC elaborada pelo MEC [que é a proposta do Ensino Médio], proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita”. E mais adiante na mesma carta:

A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13405 [sic] que teve origem em Medida Provisória do Presidente da República e estabeleceu os fundamentos do que chamam de “reforma do ensino médio”. Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará “corpo e alma”. Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei.

Neste sentido, percebemos que a BNCC Ensino Médio, em seu processo de formulação e constituição foi bem diferente da BNCC Ensino Fundamental, no entanto, uma influenciou a outra. Os indicativos desta mudança são inúmeros. No ano de 2018, em meio ao processo de reorganização da BNCC Ensino Médio, o ministro Mendonça Filho sai e Rossieli Soares assume a pasta do Ministério da Educação até dezembro de 2018 e é este Ministro que outorga a BNCC Ensino Médio e estes dois ficaram durante o governo de Michel Temer, após o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff. Ricardo Vélez Rodríguez ficou de janeiro a abril de 2019; Abraham Weintraub, de abril de 2019 a julho de 2020 e após julho assume a pasta o pastor Milton Ribeiro. Estes três últimos no governo de Jair Bolsonaro. Este ‘Novo Ensino Médio’ de que nos fala Callegari em sua carta de renúncia mostra a imposição governamental de um currículo e que acredita ainda nos mitos do monolingüismo no Brasil.

É certo que já passamos por períodos distintos na História do Brasil com relação à Política de Educação e mais especificamente às Línguas Estrangeiras. Uma análise nas sete Constituições Brasileiras nos dão um panorama destes períodos.

Importante observar que a Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824, primeira Constituição Brasileira, não faz menção à Língua, Língua Estrangeira, Idioma ou Educação.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, tem este nome em referência aos Estados Unidos da América mesmo, pois esta Constituição abandona o parlamentarismo Franco-Britânico que a anterior tinha por modelo e adota o Presidencialismo Norte Americano além de outras diretrizes. É a segunda Constituição Brasileira e também não faz referência aos termos Língua, Língua Estrangeira, Idioma ou Educação.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, a terceira Constituição do Brasil, em seu Art. 5º, inciso XIV, afirma que compete privativamente à União “Traçar as diretrizes da educação nacional” e no Art. 149 expressa que

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

E no Art. 150, desta terceira Constituição, que trata do que ‘Compete à União’ em seu Parágrafo único afirma que “O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: [...] d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras” e nada além disso.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, quarta Constituição Brasileira, tem uma história não muito agradável para a História do Brasil. Também chamada de Constituição Polaca, foi elaborada pelo Ministro da Justiça Francisco Luis da Silva Campos e com ela temos a Ditadura do Estado Novo. É chamada de Polaca porque foi baseada na Constituição dominadora da Polônia. Em seu Art. 15, inciso IX, diz que compete privativamente a União: “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. No Art. 16, inciso XXIV, diz que compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: “diretrizes da educação nacional”. Mas não aborda a Língua Estrangeira e nem fala de idioma.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, quinta Constituição Brasileira, em seu Art. 168, inciso I, que versa sobre os princípios que a legislação do ensino adotará, afirma que “O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional”. Observa-se que no ‘Ato das disposições constitucionais transitórias’, anexo à Constituição de 1946, no Art. 35 temos a indicação de que “O Governo nomeará Comissão de professores, escritores e jornalistas, que opine sobre a

denominação do idioma nacional”. Esse é um indicativo importante que merece destaque, porque se percebe que até 1946 ainda não havia uma ideia muito clara sobre o que seria ‘idioma nacional’.

Em 15 de outubro de 1946, Sousa da Silveira, relator as Comissão mencionada no Art. 35, do ‘Ato das disposições constitucionais transitórias’, em um documento intitulado “Denominação do idioma nacional do Brasil”, expõe quem são os membros da Comissão e esclarece as pesquisas feitas para a denominação do idioma que se fala no Brasil. (GUIMARÃES, 2017, p. 201-207). Deste modo, um grupo da Academia de Letras (Embaixador José Carlos de Macedo Soares; Dr. Cláudio de Sousa; Dr. Afonso de Taunay; Professor Pedro Calmon; Dr. Levi Carneiro); outro da Academia de Filosofia (Professor Sousa da Silveira; Pe. Augusto Magne; Professor Clóvis Monteiro; Professor Júlio Nogueira; Gal. Fortes de Oliveira, Inspetor-Geral do Ensino Militar; Professor Inácio Manoel Azevedo do Amaral, Reitor da Universidade do Brasil; Pe. Leonel Fraca, Reitor da Universidade Católica; Dr. Herbert Moses, Presidente da Associação Brasileira de Imprensa) e Deputados Federais (Dr. Gustavo Capanema, Ex-Ministro da Educação; Dr. Gilberto Freire) passam a compor a Comissão.

No Relatório desta Comissão (GUIMARÃES, 2017, p. 203) podemos encontrar a seguinte proposição:

Não tardou, porém, que se verificasse um princípio linguístico que se tem reconhecido como verdadeiro: postas em contato duas línguas, uma instrumento de um civilização muito superior à civilização a que a outra serve, esta cede o seu terreno à primeira. **Assim, o português, expressão de uma civilização mais adiantada, triunfa sobre o tupi.**/Desde os primeiros tempos da nossa história, **já apareciam**, escritas em português, **obras relativas ao Brasil**; e toda a nossa literatura, de então para cá, tem sido vazada em língua portuguesa.

Observamos que a expressão “[...] o português, expressão de uma civilização mais adiantada, triunfa sobre o tupi” demonstra que os membros da Comissão tinham conhecimento das Línguas Indígenas que se falavam no Brasil, pelo menos das Línguas do Tronco Tupi-Guarani, e decidem pelo silenciamento destas Línguas e conseqüentemente pelo silenciamento dos seus povos. Nenhuma novidade até aí, considerando que os anteriores a eles também o fizeram. Também se observa no relatório que haver no mundo textos escritos em Língua Portuguesa justifica a decisão desta Comissão. E se afirma que “Desde os primeiros tempos da nossa história, já apareciam, [...] obras relativas ao Brasil”. Vejam que são obras sobre o Brasil. Obras escritas por quem vem de fora. O Brasil é falado e não aparece as falas dos Brasileiros sobre o Brasil neste relatório.

Orlandi (2008, p. 58, grifo da autora) faz uma importante afirmação sobre este processo.

O discurso sobre o Brasil ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhe dá voz, sejam eles nativos habitantes (os índios), sejam os que se vão formando ao longo da nossa história. O brasileiro não fala, é falado. E tanto há um silêncio sobre ele, como ele mesmo significa silenciosamente, sem que os sentidos produzidos por essas formas de silêncio sejam menos determinantes do que as falas “positivas” que se fazem ouvir categoricamente.

Para justificar a decisão, os membros da Comissão alegam que

É a língua portuguesa aquela em que nós, brasileiros, pensamos; em que monologamos; em que conversamos; que usamos no lar, na rua, na escola, no teatro, na imprensa, na tribuna; com que nos interpela, na praça pública, o transeunte desconhecido que nos pede uma informação; é, por assim dizer, a nossa língua de todos os momentos e de todos os lugares. (GUIMARÃES, 2017, p. 204).

Neste ponto convém perguntar o que estes membros da Comissão designam como ‘brasileiros’ e para confirmar suas conjecturas de silenciamento, apregoam que “É inteiramente falso dizer-se que, assim como o latim vulgar transplantado para o ocidente da Península Ibérica resultou o idioma português, assim do português trazido para o Brasil resultou a língua brasileira”. (GUIMARÃES, 2017, p. 204).

Neste ponto observamos que já havia uma discussão sobre os falares brasileiros, regionais em desenvolvimento aqui no Brasil. E, se no parágrafo anterior, os membros da Comissão silenciam o Tupi-Guarani, aqui eles silenciam a Língua Brasileira. E tentam justificar suas falas afirmando que “Quando os linguistas tratam da geografia das línguas românicas, incluem a língua do Brasil, no domínio do português; e nas estatísticas relativas ao número de pessoas que falam as grandes línguas do globo, o povo brasileiro figura entre os de língua portuguesa”. (GUIMARÃES, 2017, p. 207).

E deste modo, no processo de transição histórica, temos a Língua Portuguesa como idioma Oficial do Brasil.

Em 20 de março de 1952, o governo do Brasil edita o Decreto n. 30.643/1952. Este Decreto “Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre o seu funcionamento”. No Art. 3º apresenta que “O Centro em referência compreenderá, inicialmente, duas Secções: a de Direito e a de Filologia, dirigidas cada qual por uma Comissão de especialistas convidados pelo Ministro da Educação e Saúde, mediante parecer do Diretor da Casa de Rui Barbosa”. E dispõe no § 3º deste mesmo Art. que

A Comissão de Filologia promoverá pesquisas em todo o vasto campo de filologia portuguesa - fonológicas, morfológicas, sintáticas, léxicas, etimológicas, métricas, onomatológicas, dialetológicas, bibliográficas, históricas, literárias, problemas de texto, de fontes, de autoria, de influências, sendo sua finalidade principal a elaboração do "**Atlas Lingüístico do Brasil**". (BRASIL, 1952, grifo nosso).

A criação de um centro para estudos e elaboração de um ‘Atlas Linguístico do Brasil’ mostra que o país já estava se preparando para realizar estas pesquisas que abrangiam aspectos sociais e históricos dos falares brasileiros. Mas, mesmo assim, o que prevalecerá na Constituição de 1988, é o resultado do relatório da Comissão instituída pelo ‘Ato das disposições constitucionais transitórias’ no qual se afirma, como resultado final, que “[...] a Comissão reconhece e proclama esta verdade: o idioma nacional do Brasil é a Língua Portuguesa”. (GUIMARÃES, 2017, p. 207).

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967, sexta Constituição do Brasil, vai repetir o Art. 168, em seu § 3º que “A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. Esta informação é importante porque estabelece a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos os brasileiros de 7 a 14 anos. Na Constituição anterior o ensino obrigatório abrangia somente o ensino primário. Agora neste de 1967 tira-se a obrigatoriedade do primário. Uma perda e um retrocesso no meu ponto de vista. Não fala de idioma ou Língua Estrangeira. Importante observar que a Ementa Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, reestabelece que a Educação Infantil, a partir dos 4 anos, deve ser de oferta obrigatória pelo poder público, além de outras diretrizes. E a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, em consonância com a Ementa Constitucional n. 59/2009, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 e institui a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, sétima e atual Constituição do Brasil, traz em seu Art. 13 que “A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. No Art. 22, inciso XXIV, informa que compete à União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”. No Art. 210, § 2º, a Constituição de 88 afirma que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Isso demonstra um avanço muito grande de pesquisas, estudos, e muitas lutas. E, principalmente, de respeito aos povos indígenas. Não fala em Língua Estrangeira.

5 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa ora em construção traz a Análise de Discurso francesa para subsidiar a análise do *corpus* apresentado e busca nas palavras de Pêcheux e Orlandi, principalmente, analisar as decisões dos

redatores da BNCC/Língua Inglesa e o que dizem os documentos oficiais sobre o tema. Deste modo, as discussões em torno ao Currículo da Educação Básica no Brasil passam por momentos de incertezas e retrocessos.

Quando Orlandi (2014) nos faz refletir sobre *formação* ou *capacitação*, observamos que os movimentos sociais, as lutas sociais por uma Educação Básica de qualidade estão no âmbito da *formação* enquanto que o Governo Federal e os redatores da BNCC/Ensino Médio, principalmente, optam pela *capacitação*. Como afirma esta autora, a capacitação visa silenciar a forma da reivindicação social, enquanto a *formação* é capaz de produzir um aluno “não alienado”, que reflete sobre suas condições sociais e tem possibilidade de agir sobre elas de modo crítico, sensato e consciente. Os redatores da BNCC com o apoio do Governo Federal, ao instituírem em 2017, somente a Língua Inglesa fomentam o mito do monolingüismo estrangeiro no currículo da Educação Básica em nossas escolas.

O Brasil possui uma diversidade linguística enorme e a Base Nacional Comum Curricular/Língua Estrangeira deveria ser o reflexo desta diversidade, mas não é o que temos neste momento. Desde a Constituição Federal de 1988, temos a Língua Portuguesa como Língua oficial do Brasil e a partir de 2017, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, feita através da Lei 13.415/2017, a Língua Inglesa torna-se o idioma oficial estrangeiro do país. Esta alteração institui duas regressões muito sérias: primeiro que o que era Línguas Estrangeiras Modernas passou a Língua Inglesa e segundo, revoga a Lei n. 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol. Estas duas alterações possuem consequências sérias para a Educação Básica, principalmente.

Ao instituir a Língua Inglesa como hegemônica, o Governo Federal e a BNCC alardeiam o mito do monolingüismo estrangeiro no país e acentuam as discussões sobre o ensino de outras Línguas Estrangeiras. O movimento #FicaEspanhol é um deles. Este processo de transformar uma Língua como principal acaba provocando um apagamento, um silenciamento dos demais idiomas sejam autóctones ou alóctones e conseqüentemente de seus falantes. Este não é um processo novo. Desde 1946, ao se instituir uma Comissão para definir qual é a Língua Oficial do Brasil e a conclusão da Comissão é que deve ser a Língua Portuguesa em detrimento das Línguas do Tronco Tupi Guarani ou do Neengatu, mostra já este apagamento, este silenciamento do que é brasileiro e opta pela Língua dos que falam sobre o Brasil.

Nas três LDB que o Brasil já teve, a primeira (4.024/1961) não faz referência ao ensino de Línguas Estrangeiras; a segunda (5.692/1971) afirma que poderão se organizar classes para o ensino de Línguas Estrangeiras sem especificar quais, o que demonstra um avanço e aponta as diversidades linguísticas

de nosso país; a terceira (9.394/1996 Original) observa que na parte diversificada do currículo escolar deve haver obrigatoriamente o ensino de pelo menos uma “Língua Estrangeira Moderna”. E a Lei n. 13.415/2017, que altera a LDB n. 9.394/1996, retira a Língua Estrangeira Moderna e fixa a Língua Inglesa.

As sete Constituições Federais que o Brasil já teve não explicitam de modo claro o processo de institucionalização das Línguas Estrangeiras o que permite interpretações de modo vago e de acordo com o pensar de cada um que vai substituindo seu antecessor em cargos federais, principalmente, no que se refere à Educação.

No decorrer do texto, pudemos observar que quando uma decisão é tomada em âmbito Federal, atinge os demais entes federativos. Assim ocorre com a institucionalização da Língua Inglesa e de certa forma mexe também com as proposituras dos Editais para seleção de candidatos a cursos de Mestrado e Doutorado em todo o país e a obrigatoriedade de apresentação de proficiência em Línguas Estrangeiras para além daquela que o currículo da Educação Básica disponibiliza para os estudantes.

Este é um texto em construção. Outras informações sobre a inserção de Línguas Estrangeiras no currículo de Escolas Estaduais e Municipais, delimitando, a priori, o Estado de Mato Grosso, serão observadas, principalmente no Documento de Referência Curricular – DRC – aprovado após a publicação da Base Nacional Comum Curricular.

REFERÊNCIAS

BEZERRA FILHO, José Mendonça de. Exposição de motivos. EM n. 00084/2016/MEC. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em deus, reunidos em assembléia nacional constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 30.643, de 20 de março de 1952. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-30643-20-marco-1952-339719-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em:

<http://www.deg.unb.br/images/legislacao/decreto_5626_2005.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Ementa Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Disponível em:

<http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com alterações. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Original. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sucesso/AppData/Local/Temp/Lei-4024-1961-12-20.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Com alterações até o Decreto n. 357 de 1991. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Original. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Original. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Com alterações até a Lei nº 13.826, de 2019. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. MEC/CNE/CP, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CALLEGARI, César. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação – César Callegari renuncia à Presidência da Comissão da BNCC. 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

DAMULAKIS, Gean. Cooficialização de línguas no Brasil: características, desdobramentos e desafios. 2017. Disponível em: <<https://lefufrij.wordpress.com/2017/12/21/cooficializacao-de-linguas-no-brasil-uma-visao-panoramica/>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Parecer de Leitura Crítica. Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna Nova Versão, 2016, 3 versão da BNCC. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Ana_Paula_Martinez_Duboc.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GIMENEZ, Telma; COUTINHO, Nina. Parecer de Leitura Crítica – Componente Curricular Língua Inglesa. BNCC/EF, 3 versão, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Nina_Coutinho_Telma_Gimenez.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

GUIMARÃES, Eduardo. Análise de texto: procedimentos, análises, ensino. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. Interpretação e tradução de libras/português dos conceitos abstratos crítico e autonomia. 2012. (Dissertação de Mestrado). Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, com concentração na área de Linguística e Cultura Regional. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, Rio Grande do SUL, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/767/Dissertacao%20Flavia%20Medeiros%20Alvaro%20Machado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MAIA, Zenaide. Projeto de Lei n. 5.961/2019. Visa incluir, nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139785>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e análise do discurso. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MALDIDIER, Denise. A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MORELLO, Rosângela. Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros. 2021. Disponível em: <<http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil. Brasília: Unesco; IPOL, 2008. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161167>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. A fala de muitos gumes (As formas do silêncio). In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Pontes, 1985, p. 263-276.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Análise do discurso: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Ciência da linguagem e política: anotações ao pé das letras. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2019.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Formação ou capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli; FERREIRA, Eliana Lúcia. (org.). Discurso sobre a inclusão. Niterói, RJ: Intertexto, 2014, p. 141-190. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/59547987-Discursos-sobre-a-inclusao.html>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Silêncio e sentido. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Terra à vista. Discurso de confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2008, p. 57-61.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989.

PÊCHEUX, Michel. A aplicação dos conceitos da linguística para a melhoria das técnicas de análise de conteúdo. In: PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. Tradução de Carolina Rodríguez-Alcalá. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 203-226.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. 5. ed. São Paulo: Unicamp, 2014, p. 59-148.

PÊCHEUX, Michel. As massas populares são um objeto inanimado? In: PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. Tradução de Suzy Lagazzi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015, 251-273.

Capítulo 11



10.37423/220505881

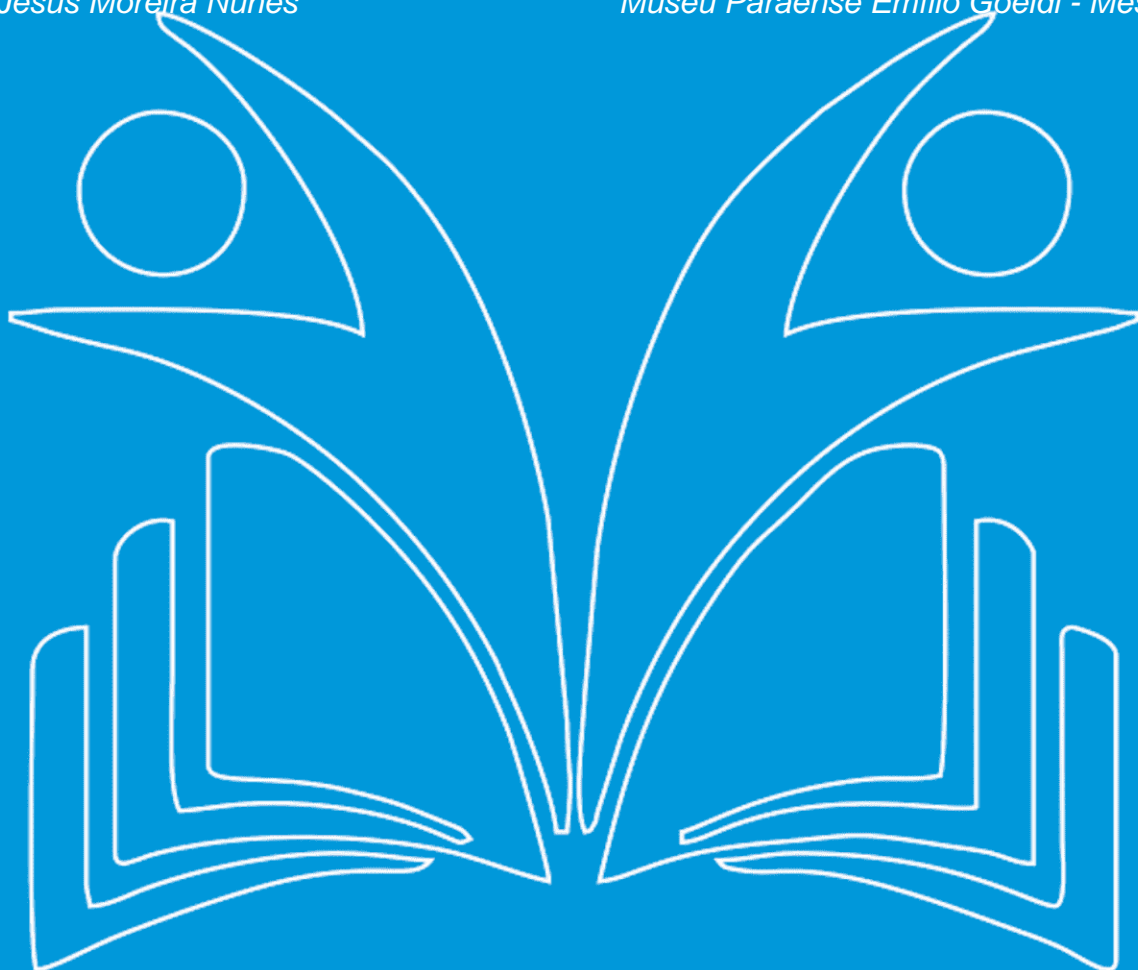
APLICAÇÃO DE JOGO EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rogério Nora Lima

*Universidade Federal do Piauí - Campus
Amílcar Ferreira Sobral*

Joanes de Jesus Moreira Nunes

Museu Paraense Emílio Goeldi - Mestrando



Resumo: O ensino das questões ambientais é, atualmente, cada vez mais relevante porque é uma das áreas dos conhecimento em que os alunos desenvolvem criticidade e comportamentos voltados à proteção de direitos fundamentais à sociedade. Tradicionalmente o Ensino de Ciências tem sido abordado e apoiado em recursos convencionais, como lousas e livros didáticos, os quais, quando isolados e utilizados como protagonistas, são insuficientes para atingir uma educação de boa qualidade. Esse estudo aplicou um método lúdico (“jogo”) como estratégia didática de Ensino de Ecologia (cadeias tróficas) em uma turma de Educação de Jovens e Adultos: 6º e 7º anos do ensino fundamental, Escola Monsenhor Lindolfo Uchôa, em Floriano-PI. A atividade teve quatro etapas: pré-questionário, intervenção pedagógica, jogo e pós-questionário. Na 1ª. etapa 100% dos alunos não conhecia a definição de cadeias tróficas, porém 62,5% compreendiam sobre os níveis tróficos. Nenhum aluno respondeu se existiam outros decompositores além de fungos e bactérias. No pós-questionário observamos que 71,4% dos alunos responderam adequadamente sobre cadeias tróficas, 100% reconheceram os seres produtores, 57,1 % responderam sobre os consumidores e 71,4% quanto aos decompositores, além de descreverem corretamente as existência de outros decompositores. E 57% dos alunos responderam adequadamente sobre a importância ambiental da decomposição. A utilização do jogo evidenciou que atividades lúdicas têm potencial para o ensino de conteúdos complexos, colaborando para superar as dificuldades no ensino de ciências, sendo de fácil aplicação e acessíveis aos docentes de escolas públicas, mesmos as mais carentes.

Palavras-chave: Ecologia. Cadeias tróficas. Ensino de ciências.

INTRODUÇÃO

A Ecologia (oikos “casa”, logos “estudo”) é uma área do campo científico que visa especialmente o estudo da “casa ambiental”, que inclui todos os organismos que vivem dentro dela e todos os processos funcionais que a tornam habitável, tendo em vista entender as interações que determinam a distribuição e abundância dos organismos através do tempo (BEGON et al, 2007; ODUM & BARRET, 2008). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Ecologia está situada entre os conteúdos ditos como obrigatórios para o Ensino de Ciências, tanto no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos - EJA (BRASIL,1998).

De acordo Nascimento (2011), ensinar Ecologia não é uma tarefa fácil, pois é nessa área do conhecimento biológico que os alunos passaram a desenvolver uma consciência coletiva, capaz de estabelecer ações que visem a proteção ambiental local e global (MATOS et al, 2010). Dessa forma, o Ensino de Ciências torna-se de suma importância para os alunos, uma vez que os mesmos passam a entender como os seres humanos realizam determinadas ações significativas no mundo e como funciona a dinâmica entre os seres vivos, podendo tornar-se, com a adequada formação, cidadãos críticos quanto às suas ações e escolhas que afetam a qualidade ambiental individual e coletiva.

No entanto, atualmente o Ensino de Ciências, especificamente o de Ecologia, tem sido abordado de forma convencional, fazendo-se uso quase exclusivamente de métodos tradicionais para ensinar, tais como a fixação exclusiva ao quadro e ao livro didático, que na maioria das vezes se mostra insuficiente ao público-alvo (DIAS et al, 2009; ROCKENBACH et al, 2012). Diante disso, o ensino acaba se resumindo apenas a aulas expositivas, nas quais o professor não oportuniza condições para que os alunos desenvolvam sua criticidade mediante o processo de ensino/aprendizagem, acarretando assim, certa alienação destes quanto ao seu aprendizado, refletindo em desmotivação no ambiente escolar (KRASILCHIC, 2004).

Nesses casos, é importante que o professor busque inovações e faça uso das diversas formas metodológicas, tendo em vista proporcionar aos alunos diferentes caminhos para o processo de formação da educação básica, facilitar a aquisição de conhecimentos e a dinâmica dentro da sala de aula, além de despertar o interesse dos alunos em participar da mesma de uma forma mais espontânea (BENEDETTI et al, 2005). Dessa forma, uma das alternativas mais viáveis para a abordagem de conteúdos científicos complexos no contexto escolar é a utilização de jogos didáticos.

Os jogos educativos são “brincadeiras” educativas elaboradas com o propósito de proporcionar aprendizagem diversificada, evitando a aplicação exclusiva de metodologias pedagógicas convencionais (PINTO, 2018). Os jogos didáticos apresentam duas funções principais: a função lúdica, oferecendo prazer e diversão aos jogadores e função educativa quando o mesmo tem como objetivo ensinar algo, completando o saber, conhecimento e a expressão do mundo do indivíduo (KISHIMOTO, 2002).

Uma das metodologias mais simples e atraentes são os jogos lúdicos, sendo considerados como as atividades que chamam mais atenção dos alunos, especialmente do ensino fundamental, fazendo deles ferramentas bastante interessantes para o processo de ensino, pois permitem a junção entre aprendizagem e diversão, além de estarem associados à alegria e ao prazer (MOREIRA, 2006).

Além disso, pode despertar um maior desempenho dos alunos em conteúdos com alto grau de complexidade. Dessa maneira, a utilização desses jogos no ensino de ecologia pode ser uma estratégia eficiente, pois cria um ambiente de motivação que acaba permitindo ao aluno participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem (PINTO, 2009).

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual, localizada no centro de Floriano-PI, sendo mesma vinculada ao Programa de Residência Pedagógica (RP- CAPES) da UFPI, procurando buscar novas formas metodológicas para se trabalhar o conteúdo de cadeias tróficas, surgiu a ideia de confeccionar um jogo didático, usando basicamente materiais acessíveis que facilitassem o trabalho do professor em sala de aula, quanto à aquisição de conhecimentos pelos alunos.

METODOLOGIA

O público-alvo deste jogo didático foi a turma do 6º e 7º anos do EJA ensino fundamental da Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa. A turma é composta por 8 alunos, sendo 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, todos de faixas etárias diferentes.

Os materiais utilizados para a criação do jogo didático foram: imagens obtidas da rede mundial de computadores com espécies que seriam participantes da cadeia trófica, papel cartão, papel 40, plástico transparente (papel contact), E.V.A., pincel, colas, tesoura, lápis e régua. Primeiramente, foram selecionadas diversas imagens de seres produtores (autótrofos) e consumidores (heterótrofos), sendo as mesmas pesquisadas no Google. Essas figuras foram escolhidas

de forma que pudesse organizar uma cadeia trófica e com proximidade ecológica das figuras presentes no livro didático utilizado pelos alunos, usando organismos que os mesmos conhecessem.

Em relação aos seres decompositores não foram impressas imagens, pois de acordo com as imagens encontradas os únicos organismos pertencentes a esse grupo são fungos e bactérias, o que acarreta na exclusão de macrodecompositores, mesodecompositores e outros microdecompositores. No entanto, os decompositores foram identificados apenas com o nome. Após a seleção das figuras que compuseram a cadeia trófica, foi escrito nas extremidades das mesmas o nome popular de cada animal que a figura estava representando e logo após, realizou-se sua impressão. Em seguida, foi feita a colagem em papel cartão e papel contact, a fim de garantir uma maior rigidez e durabilidade as figuras, além de evitar sua deterioração (Figura 1).



Figura 1. Materiais utilizados para a confecção do jogo de cadeias tróficas. Fonte: Nunes, J. (2019).

Posteriormente, em uma placa de E.V.A, foi realizado o desenho de 26 setas, que em seguida foram recortadas (Figura 1). Essas setas indicam que na cadeia trófica montada está ocorrendo uma transferência de energia de um organismo vivo para o outro. Por fim, foram confeccionadas novas cartelas em papel 40 para indicar qual é a colocação (nível trófico) dos organismos pertencentes à cadeia trófica em questão e que os alunos deveriam identificar.

O trabalho foi desenvolvido em quatro etapas: aplicação de um pré-questionário, intervenção pedagógica, aplicação do jogo e um pós-questionário. Na primeira etapa, realizou-se a aplicação de um pré-questionário, que tinha como propósito realizar uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo que seria abordado. O mesmo era composto por 9 perguntas, sendo 4 subjetivas e 5 objetivas. As questões estavam relacionadas principalmente aos conhecimentos básicos de cadeia tróficas, seres produtores, consumidores, decompositores.

Na segunda etapa diz a respeito à uma intervenção pedagógica de forma expositiva para os alunos ministrado pelo residente na escola campo. Na mesma, foram realizados resumos esquemáticos para a compreensão do assunto. A terceira etapa refere-se à confecção do jogo didático e quais suas regras. Antes de iniciar o jogo os alunos foram separados em dois grupos, onde cada grupo deveria montar três cadeias alimentares o mais rápido possível (Figura 2). Além do mais, deveriam colocar as setas na posição correta, isto é, indicar qual a sequência lógica de transferência de energia e matéria dentro da cadeia trófica e no final cada um deveria explicar quem era os seres produtores, consumidores (primário, secundário, terciário e quaternário) e qual a função dos decompositores.

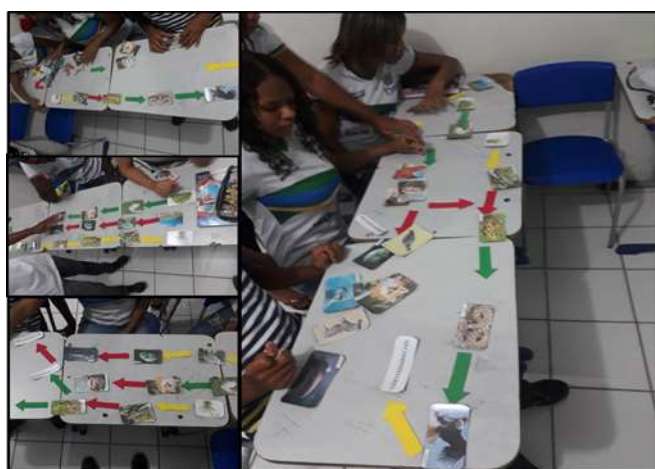


Figura 2. Execução do jogo didático dentro da sala de aula. Fonte: Nunes, J. (2019).

Na última etapa foi aplicado um pós-questionário investigativo, dois dias após ao jogo, afim de observar se o jogo proposto atingiu seus objetivos, bem como verificar se o mesmo foi eficiente no processo de ensino/aprendizagem dos educandos, para isso foi adicionado três perguntas pessoais sobre o jogo. Os dados alcançados neste trabalho foram analisados através da comparação entre os resultados obtidos na aplicação do pré-questionário e do pós- questionário, usando os valores percentuais do número de acertos, erros e questões deixadas em brancos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do pré-questionário foi caracterizada por expressões faciais e corporais que revelaram dúvidas, angustias e inquietação dos alunos quanto à sua capacidade de participação na atividade, talvez denotando a falta de familiaridade com atividades dessa natureza pelo hábito excessivo de práticas expositivas em aulas por parte dos docentes. Além disso, houve tentativas de “cola” entre os alunos. Isso pode também estar relacionado à conhecimentos prévios acerca do conteúdo sobre cadeias tróficas que posteriormente seria trabalhado. Um ponto importante observando durante

aplicação foi que três alunos disseram que já tinham visto esse assunto durante sua trajetória de estudante no ensino regular, porém não recordavam de mais nada, como resultado de práticas docentes que dificilmente relacionam os conhecimentos formais com a realidade cotidiana dos alunos, dificultando a formação de uma aprendizagem significativa.

As perguntas dissertativas foram as que apresentavam maior quantidade de erros e muitos alunos deixaram-nas em branco. No pré-questionário, observou-se que 100% dos alunos não tinham conhecimentos sobre a definição de cadeias tróficas, deixando a questão em branco, porém, cerca de 62,5% tinham compreensão sobre os seres produtores (plantas) e consumidores (animais) e decompositores.

Em relação aos seres decompositores, nenhum aluno conseguiu responder se existiam outros decompositores além de fungos e bactérias, excluindo totalmente a existência dos macro e mesodecompositores e a sua importância. Além do mais, nenhum aluno conseguiu descrever uma cadeia trófica (terrestre ou aquática) no questionário (Figura 3).

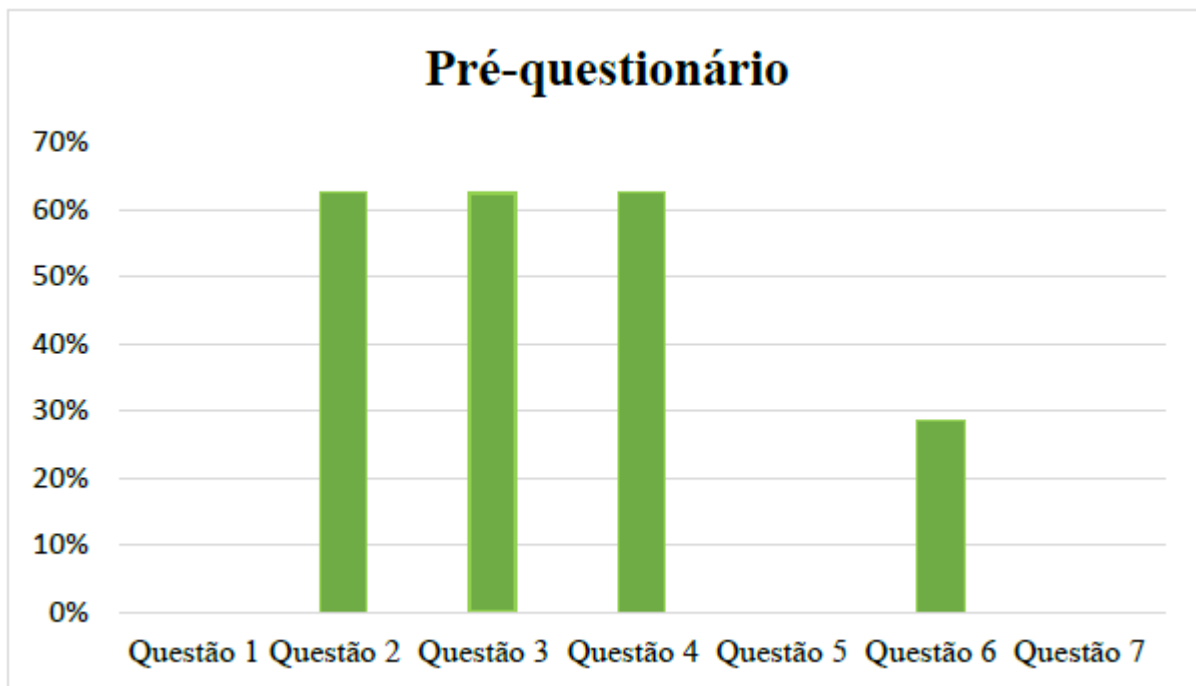


Figura 3. Quantidade de acertos para cada questão no pré-questionário. Fonte: Nunes, J. (2019).

Durante a execução do jogo, foi possível observar que os alunos apresentaram interesse pelo jogo por se trata de uma metodologia diferenciada no processo de ensino, que nunca tinham sido utilizada em sala. Dessa forma, os grupos interagiram muito na hora da montagem das cadeias tróficas e discutiram bastante sobre qual a sequência a ser seguida.

Em relação ao pós-questionário houve uma redução significativa nas expressões de incertezas, dúvidas e tentativas de “colas”, pois no momento da execução do pós-questionário os educandos demonstram um posicionamento mais participativo nas atividades e até o final da aplicação não houve nenhum aluno tentando “colar” respostas dos outros.

No pós-questionário notou-se ainda que houve melhoras no aproveitamento, sendo que 71,4% dos alunos conseguiram responder adequadamente o que seria uma cadeia trófica, 100% passaram a ter conhecimento sobre os seres produtores (plantas), ao passo que, 57,1% responderam corretamente sobre os tipos de seres vivos que não conseguem produzir seu próprio alimento (consumidores).

Já em relação aos decompositores, cerca de 71,4% tinha conhecimentos sobre os mesmos e descreveram corretamente as existências de outros decompositores além de fungos e bactérias, como gavião e “urubu”, sendo ambos considerados macrodecompositores. Além desses aspectos, cerca de 57% dos alunos responderam corretamente sobre a importância da decomposição para o meio ambiente e dentre as respostas estão a liberação de nutrientes, gás carbônico e sais minerais (Figura 4).

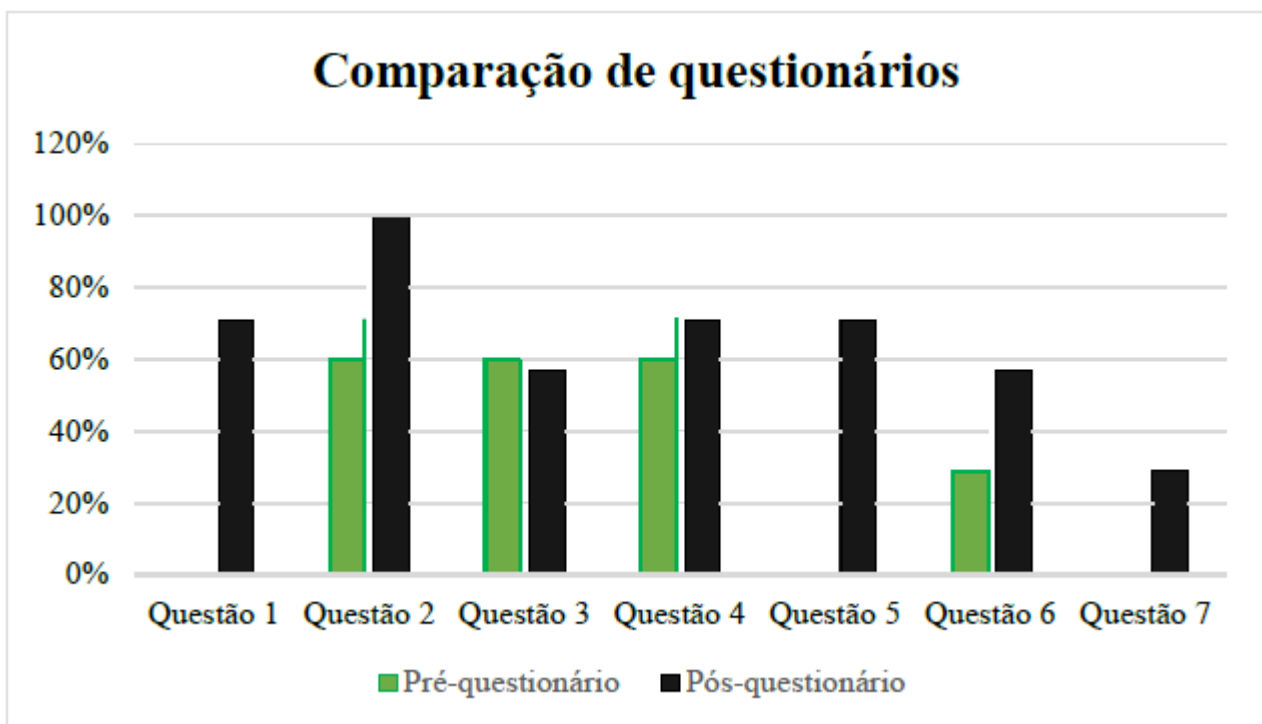


Figura 4. Porcentagem do número de acertos do pré-questionário e pós-questionário. Fonte: Nunes, J. (2019).

Levando em consideração os dados obtidos, verificou-se que o uso de jogos didáticos têm como propósito facilitar o ensino do conteúdo abordado em sala de aula, principalmente, os que apresentam

uma certa dificuldade para ser compreendido, além proporcionar um ambiente lúdico e descontraído que favorece o interesse pelo estudo e o contato mais humanizado entre docente e discentes, com diversão, motivação, criatividade e o prazer dentro da sala de aula para ajudar a promover o desenvolvimento cognitivo, o que também é ressaltado por Miranda (2001).

Em relação às questões pessoais sobre o jogo, os educandos responderam que o jogo como ferramenta de ensino permitiu um bom resultado, pois todos responderam que o mesmo ajudou significativamente na compreensão do conteúdo que estava sendo abordado em sala de aula. E ainda, os alunos tiveram a chance de avaliar de 0-10 o jogo, justificando sua resposta. Todos os alunos avaliaram o jogo didático com valor 10, opinando que a atividade foi “muito boa”, “a explicação foi ótima”, “todos participaram e facilitou bastante o aprendizado”, além de ter permitido “novos conhecimentos sobre coisas bem legais”.

Tais opiniões corroboram com o argumento proposto por Campos (2003), afirmando que a aquisição de conhecimentos pode ser extremamente facilitada quando ocorre de forma mais lúdica, pois os alunos ficam mais entusiasmados em aprender conteúdos complexos de uma maneira mais interativa e divertida. Além disso, Moraes e Rezende (2009) afirmam que a introdução de jogos e atividades lúdicas dentro do âmbito escolar é de suma importância, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais fácil, interativo e dinâmico, já que os educandos estão extremamente envolvidos na ação.

Por fim, após a utilização do jogo didático, pôde-se perceber que os resultados foram concernentes aos obtidos por Neves et al (2008), segundo os quais jogos didáticos são eficientes recursos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, sendo um recurso a mais nas aulas Ciências ou Biologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo pudemos perceber que os jogos didáticos são ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, cabe ao professor também aplicar em seu fazer pedagógico novas metodologias que tornem o conteúdo mais atrativo aos educandos, tendo em vista a sua participação efetiva nesse processo.

Também observamos uma enorme aceitação pelos alunos em relação a utilização de jogos didáticos como recurso para o ensino de ciências, pois o mesmo permite aos alunos um momento de descontração e prazer, sem fugir do verdadeiro propósito que é a aprendizagem.

Como essa proposta metodológica torna as aulas mais dinâmicas, motivadoras e favorece a construção de conhecimentos acerca do ensino, indica-se o seu uso para o ensino de conteúdos com um maior grau de complexidade, como o de cadeias tróficas, genética, evolução, moléculas orgânicas, dentre outros em Biologia e em Ciências, colaborando para superar as dificuldades no ensino de ciências, além de serem de baixo custo e fácil aplicação.

REFERÊNCIAS

- BEGON, M. C. R; TOWNSEND, J. L. Ecologia de Indivíduos a Ecosistemas. 4ªed, Artmed, Porto Alegre, 2007.
- BENEDETTI, J.; DINIZ, R.; NISHIDA, S. O jogo de representação (RPG) como ferramenta de ensino. In: I Encontro nacional de ensino de biologia E III Encontro regional de ensino de biologia, 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília:MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso: 26 de agosto de 2019.
- CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Cadernos dos Núcleos de Ensino, São Paulo, p. 35-48, 2003.
- DIAS, J. M. C.; SCHWARZ, E. A.; VIEIRA, E. R. A Botânica além da sala de aula, 2019. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/893-4.pdf>. Acesso em: 26 de agosto de 2019, às 20h00min.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KRASILCHIK, M. Prática de Ensino de Biologia. 2ª ed. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MATOS, S. A.; SABINO, C. V. C.; GIUSTA, A. S. Jogo dos quatis: uma proposta de uso do jogo no ensino de ecologia. Ciências em Tela: v. 3, p. 1- 15, 2010.
- MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. Ciência Hoje: v. 28, p. 64-66, 2001.
- MORAES, E.; REZENDE, D. Atividades lúdicas como elementos mediadores da aprendizagem no ensino de ciências da natureza. Enseñanza de las Ciencias, In: VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, 2009.
- MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. 1. ed. Brasília: Editora da UnB, 2006. v. 1.185p.
- NASCIMENTO, J. N. S.; SANTOS, C. L.; BALTAR, S. L. S. M. A. O uso do jogo didático na avaliação da aprendizagem no ensino de ecologia. In: V Congresso Nacional de Educação 2018, Olinda, Anais... Olinda, 2018. p. 1-12.
- NEVES, P. J; CAMPOS, L. M. L; SIMÕES, G. M. Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos aos estudantes do ensino fundamental. Revista Terr@ Plural: v.2, n. 1, p. 103-114, 2008.
- ODUM, E. P.; BARRET, G.W. Fundamentos de Ecologia. Editora Thomson Pioneira, 5ª ed. 616p, 2008.

PINTO, L. T. O uso de jogos didáticos no ensino de ciências no primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal pública de Duque de Caxias. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2009.

ROCKENBACH, M. E.; OLIVEIRA, J. H. F.; PESAMOSCA, A. M.; Castro, P. E. E.; MACIAS, L. Não se gosta do que não se conhece? a visão de alunos sobre a botânica. In: 21º Congresso de Iniciação Científica e 4º Mostra científica, 2012, Pelotas, Anais... Pelotas, 2012.

Capítulo 12



10.37423/220505907

A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE EM FLORIANO - PI

Rogério Nora Lima

*Universidade Federal do Piauí - Campus
Amílcar Ferreira Sobral*

Francisca Karen Rodrigues Ferreira

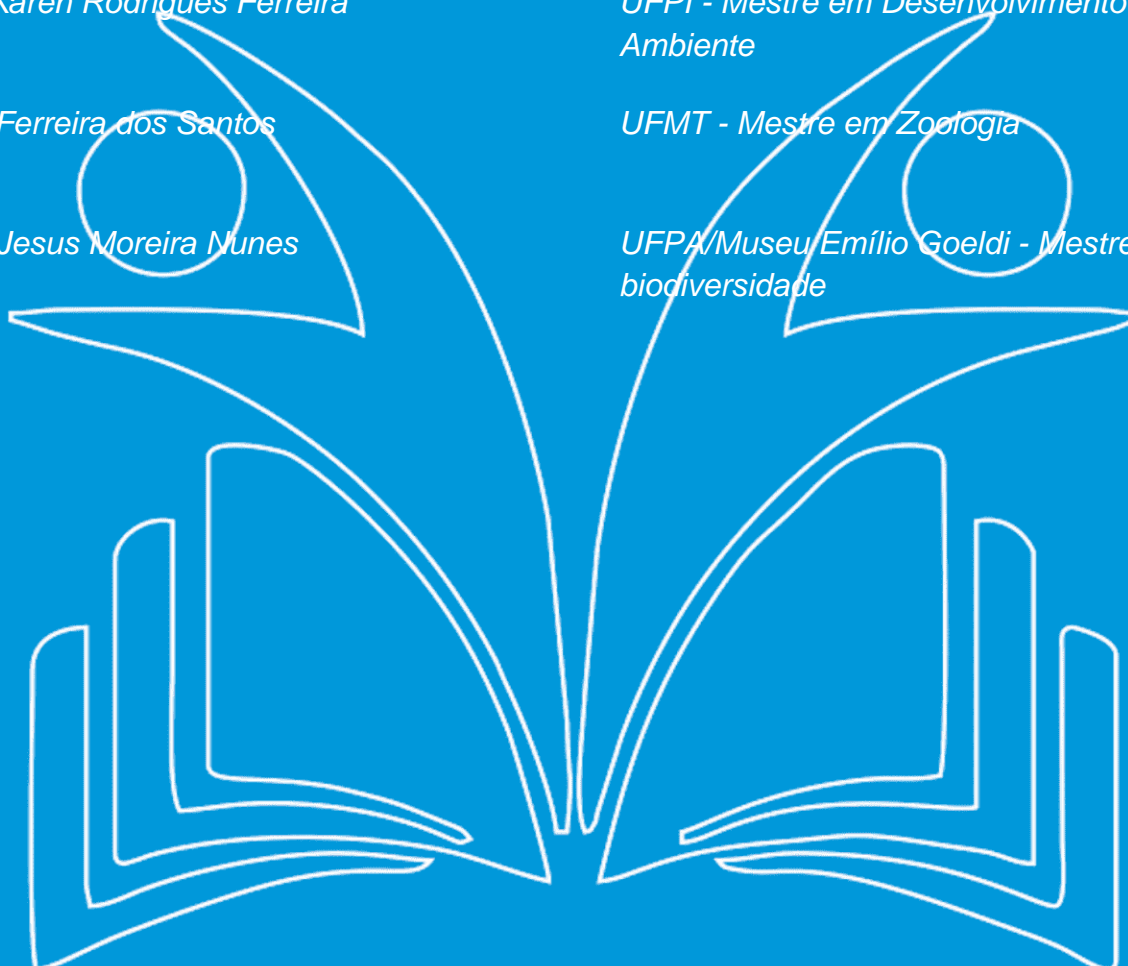
*UFPI - Mestre em Desenvolvimento e Meio
Ambiente*

Claudilvia Ferreira dos Santos

UFMT - Mestre em Zootomia

Joanes de Jesus Moreira Nunes

*UFPAMuseu Emílio Goeldi - Mestre em
biodiversidade*



Resumo: A presença do PIBID na escola pública visa colaborar e incentivar a qualificação dos professor-supervisor da escola, dos licenciandos-bolsistas e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, promovendo a troca de experiências e aplicação de abordagens metodológicas que inovem o processo de ensino aprendizagem. O presente estudo teve por objetivo analisar como o PIBID contribui na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPI- CAFS. Observamos que as atividades realizadas no PIBID influenciaram na formação dos futuros docentes e na qualidade do ensino de Biologia por meio de metodologias e tecnologias diferenciadas, preparando de forma mais consolidada os futuros profissionais e despertando a sua vocação para o exercício da docência. Destacamos o desenvolvimento de habilidades de comunicação, de trabalho em equipe, de outras atividades cognitivas, a compreensão prática das questões envolvendo aspectos da psicologia da aprendizagem e formas de avaliação com vistas a superar os problemas de aprendizagem e ofertar novos canais cognitivos em busca de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Licenciatura. Aprendizagem significativa. Estágio docente.

INTRODUÇÃO

A necessidade de um conhecimento de ciências voltado para realidade e às ações cotidianas dos alunos tem levado a diversas propostas de mudanças realizadas no ensino desta área de conhecimento, devendo satisfazer às demandas da atualidade, excedendo um conhecimento descontextualizado e previamente declarativo (MAIA & JUST, 2008).

O professor de Ciências enfrenta uma série de desafios para superar limitações metodológicas e conceituais de formação em seu cotidiano escolar. Por ser uma disciplina complexa, uma das maiores dificuldades encontra-se na relação entre teoria e prática, sendo a segunda ausente durante a exposição do conteúdo que muitas vezes é abstrato, pois o professor não utiliza métodos que associe o conhecimento prático, dificultando o entendimento do mesmo (Lima, Vasconcelos, 2006).

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar as ações do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em Biologia da UFPI/CAFS por meio da vivência no ambiente escolar, permitindo o planejamento e aplicação de técnicas pedagógicas que possam auxiliar no desenvolvimento das capacidades cognitivas e conhecimentos contextualizados dos alunos.

Alguns autores defendem a ideia de que toda aprendizagem deve ser significativa, o aluno deve fazer uma relação com aquilo que ele já sabe seus conhecimentos prévios, só assim, o discente, será capaz de aplicar o que foi aprendido através de uma experiência anterior, tornando assim o que foi aprendido em algo que será usado em sua formação intelectual (Moreira, 2009).

Assim, o ensino de Biologia deve estar munido de práticas pedagógicas que viabilize a aprendizagem de forma eficaz, ou seja, que a aprendizagem seja capaz de influenciar a vida do discente. A Biologia é uma ciência, às vezes, muito abstrata, portanto, o professor deve ser capaz elaborar e desenvolver estratégias que facilitem e aproximem esses conteúdos da realidade dos educandos (Botas e Moreira, 2013).

Dessa maneira, o PIBID em relação aos estudantes de ensino médio viabiliza essa aprendizagem por meio de metodologias e tecnologias que ajudem os discentes a desenvolver um raciocínio lógico e crítico, aplicando e desenvolvendo atividades diferenciadas, tais como aulas práticas, passeios, seminários, ou seja, atividades que os estimule a ter interesse no aprender e em relação aos bolsistas proporciona a atuação docente/ profissional, permitindo que se tenha uma visão mais ampla da carreira docente, possibilitando que se faça uma auto-avaliação da própria formação profissional e

das práticas docentes e metodológicas, assim como as formas de avaliação do ensino/aprendizagem dos discentes, o que se torna um desafio, uma vez que avaliar é acompanhar o desenvolvimento do conhecimento e das capacidades cognitivas dos alunos (Gatti, 2016).

Corroborando com a ideia de SILVA E RAMOS (2006) que o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como o processo de aprender a ensinar é constituído, isso é possibilitado pelo PIBID, já que o contato com a sala de aula e a vivência profissional escolar ocorre antecipadamente, não apenas nos momentos dos estágios de licenciatura.

Os professores precisam ampliar seu mundo de ação e de reflexão, ultrapassando os limites da sala de aula, transcendendo seu espaço para se tornar possível uma análise do sentido político, cultural e econômico, cujo contexto a escola se insere, a partir dessa tomada de consciência surge à necessidade de aspiração à emancipação que se interpreta como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social amplo em transformação (Silva E Ramos, 2006).

As deficiências no ensino/aprendizagem estão diretamente relacionadas com as práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes, já que atuar no ensino dos alunos implica investigar a efetividade das práticas avaliativas, enriquecendo e concretizando a construção de espaços de reflexão e ação para a prática pedagógica que se pretende estruturar (Berbel et al, 2006).

Dessa forma, o alunado precisa ser protagonista de sua aprendizagem, porém muitas vezes são excluídos dela, agindo passivamente no processo de ensino e aprendizagem, sendo que este fato pode implicar na evasão ou reprovação de muitos deles, reforçando a importância de recursos apropriados ao ensino das ciências (Kato e Kawasaki, 2011).

O ensino de conteúdos de Biologia no Ensino Médio constitui um dos tópicos que mais requer a elaboração de material didático de apoio ao conteúdo presente nos livros didáticos, já que emprega conceitos abstratos e aspectos microscópicos. Contudo, vemos a cada dia os avanços e a importância desses conteúdos para a ciência moderna e para o entendimento de processos cotidianos que estão ao nosso redor e, conseqüentemente, fazem parte do dia-a-dia do aluno (Kato e Kawasaki, 2011; MEC, 2015; Gatti, 2016).

Uma das possíveis alternativas para a falta de tais laboratórios nas escolas seria a montagem de modelos didáticos que contemplassem os conteúdos abstratos da disciplina e dessa forma pudessem trazer uma visão mais próxima desse mundo abstracionista aos alunos de Ensino Médio.

Dessa forma, modelos biológicos como estruturas tridimensionais ou em alto relevo e coloridas devem ser utilizadas para facilitar o ensino/aprendizagem, contemplando o conteúdo escrito e as figuras planas e, muitas vezes, descoloridas nos livros didáticos. Esses modelos permitem que o aluno manipule o material, visualizando-o de diferentes ângulos, melhorando, com isso, sua compreensão sobre o conteúdo aplicado e relacionando a teoria e a prática (Aguiar, 2003; Krasilchik, 2004; Rocha e Rodrigues, 2018).

Com relação à avaliação da aprendizagem muitas vezes a prova escrita é o único instrumento avaliativo utilizado pelo professor. Sabendo que a forma como cada indivíduo aprende não é igual e sim subjetiva a cada um, a avaliação tenta, neste momento, igualar todos os estudantes, não respeitando a individualidade de cada um.

Uma das maiores dificuldades encontradas no ensino de Biologia na escola de atuação é o momento da avaliação, pois esta muitas vezes se apresenta de forma opressora, e os alunos acabam por não responder ou até mesmo faltar no dia da avaliação, além disso, alguns os conteúdos se apresentam distante da realidade dos alunos, portanto cabe ao professor de biologia desenvolver estratégias que facilitem o aprendizado dos estudantes e nesse sentido, a avaliação deve ser considerada como um instrumento de verificar tanto o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos como a atuação do professor (Backes, 2010).

E, nesse sentido, tentamos então estimular o docente a utilizar outros métodos avaliativos como seminários, estudos dirigidos, participação, aulas práticas, atividades, retirando da prova escrita o peso da aprovação ou reprovação. Em primeiro lugar, propusemos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando (Berbel et al, 2006)..

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (Luckse, 1988).

A avaliação escolar apresenta duas importâncias fundamentais: social e individual, isto porque a educação é o instrumento mais importante que o homem tem a seu favor e o conhecimento é algo que ninguém pode lhe tirar. A avaliação no ambiente escolar deve se fazer como um diagnóstico,

estando sempre a serviço da aprendizagem e seus resultados devem ser interpretados como índices para a reflexão sobre a proposta pedagógica do professor e um meio deste saber se o que ele está repassando está sendo aprendido pelos discentes. A importância da avaliação se deve também ao fato de ela ser capaz de engrandecer e elevar a construção da aprendizagem e do conhecimento, estando está direcionada ao crescimento intelectual do educando (Gurgel, 2003).

A prática pedagógica da avaliação da aprendizagem, visando à melhoria do processo educacional, é um pressuposto básico para que a educação pública se torne realmente uma educação democrática que acolha a todos e que responda às necessidades dos filhos da classe trabalhadora, este público que tem na escola as possibilidades de compreender as grandes contradições da sociedade que reforçam sua condição de massa expropriada dos bens produzidos pela humanidade, ao longo da história (Backes, 2010).

A avaliação é uma diretriz, uma reorientação para o trabalho docente, fornecendo ao professor subsídios para melhorar a sua prática pedagógica e avaliativa. O modelo de avaliação a ser seguido pelos professores deve ser um modelo, em que o professor seja também pesquisador do seu ambiente de trabalho e entenda a avaliação como um instrumento auto avaliativo e de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem, sendo uma tarefa indispensável e permanente no exercício profissional do educador, a avaliação, deve acompanhar todos os passos do processo de ensino é através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho do professor e dos alunos, de acordo com os objetivos propostos, com a finalidade de verificar progressos, retrocessos e orientar o trabalho do docente para correções necessárias (Luckesi, 1988).

No que tange ao padrão geral do ensino de biologia percebemos que frequentemente as escolas públicas ficam alheias às inovações da realidade social circundante, ou seja, enfrentam inúmeras dificuldades para se manterem atualizadas no que diz respeito às tecnologias, estrutura, profissionalização continuada dos gestores e professores (Carvalho e Gil-Perez, 2003), embora esses aspectos venham sendo minimizados nos últimos anos (Rocha e Rodrigues, 2018).

Sendo assim, presença das equipes do PIBID na escola pública colaborou e incentivou a qualificação do professor-supervisor da escola, dos acadêmicos bolsistas e do ensino, no que se refere à aprendizagem alunos, promovendo a troca de experiência entre eles por meio de propostas metodológicas e didáticas que inovem o processo de ensino aprendizagem, utilizando recursos tecnológicos e de comunicação que superem os problemas identificados no ensino de biologia.

Diante disso, as intervenções do PIBID no espaço escolar transformaram a realidade da escola, que muitas vezes é determinada pela situação social e econômica a qual está inserida, fazendo com que todos os profissionais envolvidos se sintam motivados a buscar soluções para os problemas que surgem no ensino de biologia e nesse sentido tanto o professor, grupo gestor e como os discentes passaram a participar ativamente desse processo.

DESENVOLVIMENTO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) – Biologia do CAFS/UFPI foi implantado em maio de 2010 e vem sendo executado em duas escolas de educação básica da rede estadual de ensino, sendo uma de tempo parcial e outra integral, de maneira integrada a outras áreas, a exemplo de Pedagogia. Localmente conta com a participação de um Coordenador de Área de Biologia, docente do Departamento de Biologia

UFPI-CAFS, além de um Supervisor para cada uma das escolas conveniadas; e vinte alunos bolsistas do Curso de Licenciatura em Biologia da UFPI, sendo dez em cada escola.

Nas escolas os bolsistas são organizados em três grupos, por eixos. O primeiro, denominado Eixo de Atividades Complementares, responsável pelo planejamento e execução de atividades, bem como organização de eventos como palestras, exibição de filmes, seminários, além de atividades de caráter interdisciplinar como aulas passeio, gincanas, olimpíadas, feiras do conhecimento e outras estratégias tecnológicas sobre temas de caráter científico e pedagógico de Biologia, para a ampliação da cultura científica dos alunos e de todos participam do ambiente escolar (professores de Biologia e outras áreas, gestores). O segundo, denominado de Eixo de Monitoria, no qual os alunos participam das aulas de Biologia no período da noite e/ou em contraturno conforme demanda, colaborando com o professor-supervisor nas monitorias visando reforçar conteúdos e realizar atividades como seminários, jogos didáticos, aulas práticas, ao mesmo tempo observando as principais dificuldades e necessidades ocorridas nas aulas, para serem discutidas nas reuniões semanais e, assim, proporcionar a melhoria das aulas de biologia.

O terceiro, denominado Eixo Prático Pedagógico, tem a função de produzir materiais didáticos utilizados em aula, orientado professor e pibidianos. Esses materiais didáticos têm por finalidade, facilitar a aprendizagem dos discentes, pois a prática os aproxima dos conteúdos estudados em Biologia, muitas vezes abstratos e de difícil entendimento. Além disso, o material didático proporciona

aos bolsistas descobrir estratégias de ensino que promovam a aprendizagem dos alunos, e tais estratégias podem e devem ser reutilizadas sempre que necessário.

O presente estudo de caso foi desenvolvido e acompanhado (período 2010 a 2017, mas a equipe desse trabalho atuou de 2014 a 2017) na Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchoa, que oferece o ensino fundamental (5º a 9º ano), Médio (1º ao 3º Ano) e EJA (Ensino de Jovens e Adultos), o desenvolvimento do PIBID ocorreu ao longo de três anos letivos por meio da implementação de ações metodológicas previstas, discutidas em reuniões, que visam o entendimento de todas as partes envolvidas para que as atividades a serem realizadas aconteçam de forma a promover a aprendizagem dos discentes.

Durante todo no tempo PIBID fomos educadores e observadores, exercendo função em sala de aula de aprendizes dentro do contexto escolar, desde o conhecimento de classe ao auxílio ao professor, quando necessário. A relação com os alunos, professores, direção e demais funcionários, nos assentou em uma posição na qual pudemos fazer de modificações e reflexões sobre o novo contexto ao qual estávamos nos inserindo.

Participamos de várias atividades na escola, planejamento semestral, construção de projetos relacionados a educação ambiental, alguns eventos junto a prefeitura da cidade voltados a comunidade, feiras de conhecimento, palestras, exibição de filmes, aulas laboratoriais, atividades lúdicas educativas para executar as atividades.

Após tantas observações, dificuldades e superações a experiência do PIBID ofereceu- nos a possibilidade de entender os desafios da carreira docente e de refletir sobre a profissão, sendo assim é incontestável sua validade e importância diante a condição tomada enquanto professores em formação.

O PIBID nos permitiu uma preparação para muitas ocasiões e para o inesperado. O planejamento e a teoria nem sempre supri nossas expectativas, sendo assim a prática se faz como essencial na formação do futuro professor de biologia. Nesse contexto, o professor precisa estar preparado para “surpresas” no seu planejamento cotidiano. No decorrer da participação no projeto, nos tornamos observadores, de falhas e vitórias escolares, e transformadores de um cenário com situações imprevistas, mas superar desafios sempre foi a nossa meta, ou seja, ser professor é justamente enfrentar desafios, superar as diferenças e tentar, não homogeneizar o adverso, mas respeitá-lo e conviver com essas diferenças, a fim de atingir nossos objetivos, a aprendizagem significativa por parte dos alunos, do professor e a nossa aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

Além de todas essas experiências, o fato sempre estarmos em contato com muitas pessoas na escola, cada uma com suas particularidades, e a necessidade de exercer a atividade docente, mesmo que supervisionada, nos fez ter mais segurança em sala de aula, tanto na escola com os discentes, como na universidade, enquanto nós alunos, em seminários, grupos de discussão, debates, nos incentivou ao hábito da leitura, responsabilidade, companheirismo, nos tornamos mais desinibidos, ou seja, hoje nos sentimos mais seguros e preparados a enfrentar os desafios e expressar nossas opiniões, no que diz respeito á produção científica de artigos, o que é um grande diferencial no currículo acadêmico e acrescenta experiências que nos acompanhará em nossas relações pessoais e profissionais.

Como principais resultados dessa vivência de aproximadamente quatro anos de vivência escolar e formação docente no PIBID podemos destacar o desenvolvimento de habilidades de comunicação (por meio das exposições em aulas, palestras e reuniões), de trabalho em equipe, de outras atividades cognitivas (tais como o desenvolvimento da capacidade de construção de modelos didáticos, elaboração de experimentos para aulas teórico-práticas em laboratório e em campo aberto ou na natureza), a compreensão prática das questões envolvendo aspectos da psicologia da aprendizagem e formas de avaliação com vistas a superar os problemas de aprendizagem e ofertar novos canais para tal, a capacidade de improvisação na falta de tempo e/ou de condições de trabalho, o respeito pela necessidade de associar o conhecimento formal escolar ao cotidiano dos alunos em busca de uma aprendizagem significativa e, principalmente o respeito pelas equipes escolares que lutam com dificuldade para buscar qualidade no ensino, mesmo com condições limitadas de trabalho. Nesse âmbito, o PIBID nos proporcionou todo esse viver e amadurecimento.

Nesse contexto, o profissional docente do presente/futuro tem que integrar seus conhecimentos técnico e metodológicos do ensino em um contexto pedagógico que:

“...ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais. Para isso, é preciso perguntarmos: quais são as condições prévias e meios – por exemplo, estruturas de organização e gestão, ações de assistência pedagógica ao professor, espaços de reflexão etc. – para que um professor se torne crítico reflexivo de sua atividade? Ou seja, o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas implica um tratamento de conjunto da vida escolar, articulando eficazmente estruturas de gestão e organização com ações de formação continuada, projeto pedagógico-curricular, currículo, avaliação, associando, na formação continuada, práticas formativas e situações reais e trabalho, constituindo a cultura organizacional” (Libâneo, 2002).

A experiência adquirida como bolsistas do PIBID se constitui um diferencial na formação. As atividades desenvolvidas nas escolas, monitoria, preparação de materiais didáticos, são experiências que contribuem bastante na formação, no processo de aprendizagem e frente aos desafios da profissão docente, com vistas à superar as suas limitações, indo em busca de uma prática como sujeito reflexivo e transformativo dessa sociedade. Ou seja, trata-se de oportunizar a esse professor em formação as condições para que ele se coloque no meio escolar com capacidade de refletir sobre o seu fazer e de como ele pode contribuir para as mudanças que considera necessárias para estabelecer relações entre o conhecimento escolar e a sua aplicabilidade no cotidiano dos discentes (Pimenta e Ghedin, 2002).

Por fim, no contexto de atuarmos doravante como agente de mudanças sociais positivas temos a visão de GIROUX (1997), para quem os professores críticos, reflexivos e comunicativos intervêm no seu ambiente de trabalho e adquirem uma condição de auto-compreensão e do seu papel público, a tal ponto que se transformam em intelectuais transformadores desse meio, contribuindo para disseminar as mudanças necessárias à melhoria da qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID tem reforçado a formação docente dos futuros profissionais em todos os eixos pedagógicos, principalmente o que se refere a compreensão da dinâmica cotidiana escolar e quanto à aplicação de metodologias, pela vivência de práticas diferenciadas e inovadoras, que proporcionaram um espaço de construção e aperfeiçoamento de saberes e práticas docentes, além de enriquecer os nossos currículos e ser critério de classificação, não somente por se tratar de um programa importante para a formação profissional, mas também por ser um programa que têm nos dado subsídios para construção de um conhecimento reflexivo e construtivo do ser e fazer docente, assim como o desenvolvimento de novas práticas escolares que auxiliam a subsidiar um ensino de biologia aprendizagem de qualidade aos alunos.

Daí a importância de promover e incentivar programas de iniciação a docência a fim de construir métodos qualitativos de ensino e refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sabendo que é durante o exercício da profissão que se consolida o processo de apropriação, e de tornar-se professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C. C. Modelos Biológicos Tridimensionais em Porcelana Fria- Alternativa para a Confecção de Recursos Didáticos de Baixo Custo. In: Anais II Encontro Regional de Ensino de Biologia, Niterói, 2003.

BACKES, D. D. B. Avaliação do processo ensino aprendizagem: conceitos e concepções. Pedagoga da Rede Pública do Estado do Paraná. Equipe Pedagógica do NRE de Cascavel, 2010.

BERBEL, N. A. N. et al. Práticas avaliativas Consideradas Positivas por Alunos do ensino superior: aspectos didáticos-pedagógicos. Vol. 7, nº 35, Londrinhas. 2006.

BOTAS, Dilaila; MOREIRA, Darlinda. A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática. Revista Portuguesa de Educação, vol. 26, núm. 1, 2013. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/pdf/374/37428913010.pdf>>. Acesso em: Ago2018.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. Formação de professores de ciências: Tendências e inovações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 240p.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Fotepec, v.1, n.2, 2016. Disponível em:

<<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 23. Mar2018 GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed. 1997.

GURGEL, Carmesina Ribeiro. As práticas avaliativas e a evolução de suas funções.

Fortaleza: Editora UFC. 2003.

KATO, Danilo. KAWASAKI, Clarice. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. Revista Ciência e Educação, vol. 17, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2510/251019455003.pdf>>. Acesso em: Jul2018.

KRASILCHIK, M. Prática de Ensino de Biologia. 2ª ed. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S. & GHEDIN, E. (Orgs.) O professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, K. E. C; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife, 2006.

LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: O que a escola pratica?. Gestão da Avaliação Pública: Fortaleza, 1988.

MAIA, P. F; JUSTI, R. Desenvolvimento de Habilidades no Ensino de Ciências e o Processo de avaliação: Análise da Coerência. Ciência & Educação, v. 14, n. 3, p. 431-50, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas. Brasília: INEP, 2015. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+Profissional+Docente+no+Brasil+Metodologias+e+Categorias+de+Pesquisas/0265e3d7-3948-4b16-83c6-0b43dc14c6b3?version=1.2>>. Acesso em: Ago.2019.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 239p. 2009.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica, In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). O professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, D. F.; RODRIGUES, M. S. Jogo didático como facilitador para ensino de BIOLOGIA no ensino médio. Revista CIPPUS: n. 2, v. 8, Canoas, 2018.

Capítulo 13



10.37423/220505908

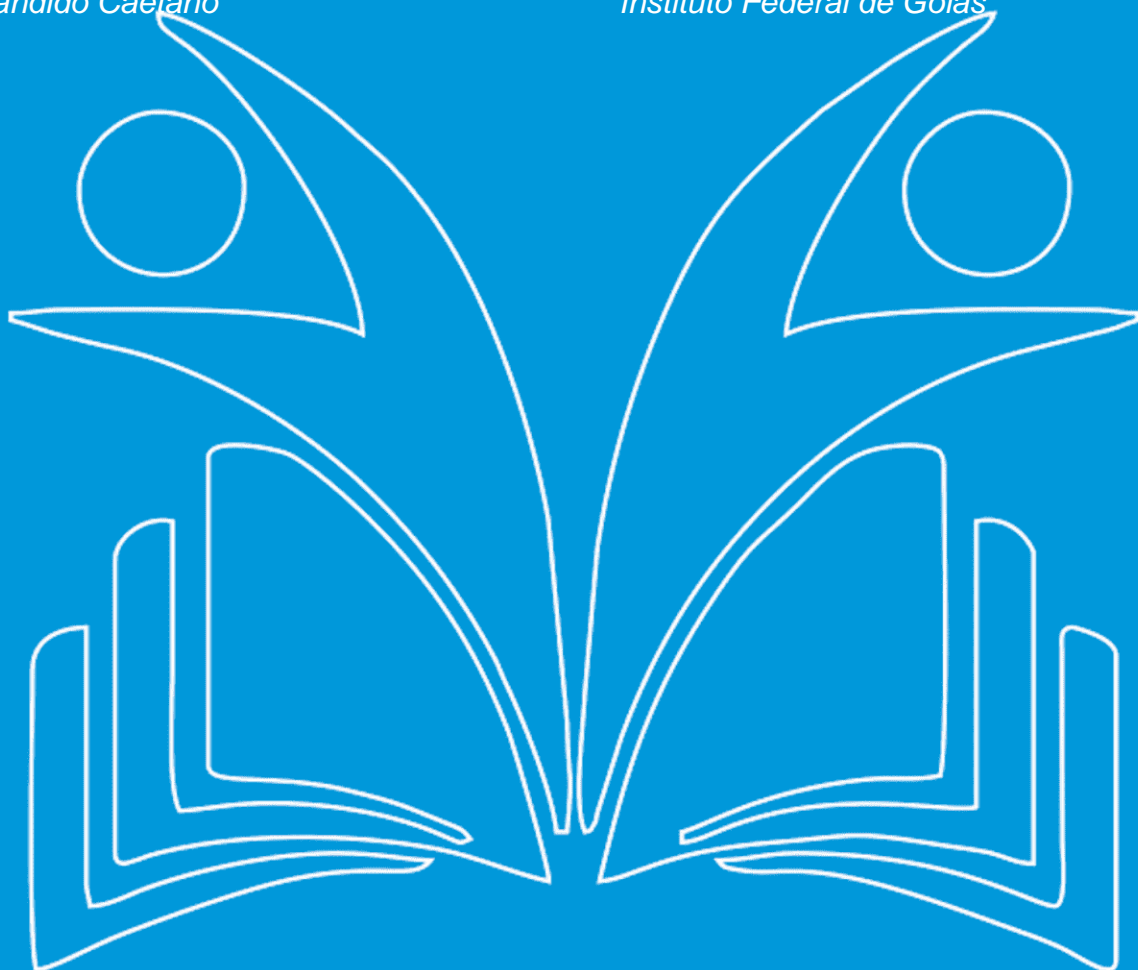
ESCLARECENDO SITUAÇÕES-PROBLEMAS POR MEIO DAS EQUAÇÕES DIOFANTINAS LINEARES

Simone Ariomar de Souza

Instituto Federal de Goiás

Gabriela Cândido Caetano

Instituto Federal de Goiás



INTRODUÇÃO

Como professora que trabalha em sala de aula por mais de dezoito anos, em diferentes níveis de ensino, da educação de jovens e adultos à pós-graduação e pesquisadora da área de Matemática e Educação, a orientadora dessa pesquisa de iniciação científica, persuadida da importância da compreensão algébrica das equações diofantinas lineares com duas incógnitas e suas aplicações para a formação integral do educando do nível médio, vislumbrou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio, uma possibilidade promissora para além da investigação de novos conhecimentos, a retomada e a ampliação necessária dos conceitos matemáticos básicos, essenciais no desenvolvimento da autonomia do estudante.

Nesse contexto, o projeto intitulado “Esclarecendo situações-problemas por meio das Equações Diofantinas Lineares” foi selecionado com bolsa do CNPq para ser desenvolvido por uma estudante do nível médio do Instituto Federal de Goiás, sob supervisão da docente proponente, no período de 06/11/2020 a 31/08/2021.

O objetivo dessa pesquisa é estudar as equações diofantinas lineares com duas incógnitas e apropriar-se delas para posteriormente aplicá-las na resolução de problemas de matemática. De outro modo, objetiva-se que a orientanda do nível médio, forme e desenvolva conhecimentos algébricos e lógicos, de modo a identificar e solucionar os problemas envolvendo as equações diofantinas lineares com duas incógnitas.

Normalmente as equações diofantinas lineares com duas incógnitas são estudadas apenas nos cursos de graduação, mais comumente no Curso de Matemática. Todavia, tais equações são passíveis de apropriação pelos estudantes ainda no nível médio por articular conceitos básicos da matemática (máximo divisor comum, por exemplo).

Nessa perspectiva, defende-se que não se trata de uma mera antecipação de conteúdos superiores, mas de um desafio responsável que visa incorporar técnicas de raciocínio matemático passo a passo, de forma a despertar uma postura de investigação científica na orientanda.

Afinal, qual é o estudo que a orientanda vem desenvolvendo nessa etapa final?

O que são as chamadas equações diofantinas lineares com duas incógnitas?

As equações diofantinas lineares com duas incógnitas são expressões da forma $ax+by=c$ onde a , b e c são números inteiros e as incógnitas x e y só podem receber números inteiros. Por exemplo,

$7x+11y=100$ é uma equação diofantina linear com duas incógnitas. Observe que $x=8$ e $y=4$ formam uma solução particular dessa equação diofantina, pois $7.8+11.4=100$. Todavia, $x=8$ e $y=4$ não formam a única solução da equação diofantina $7x+11y=100$. Observe que $x= -300$ e $y=200$ também formam solução dessa equação. De fato, $7.(-300) + 11.200 = 100$. Ora, serão somente essas duas soluções? A resposta é negativa, pois podemos verificar que $7.(-300 - 11t) + 11.(200 + 7t) = 100$, com t inteiro. Mais especificamente, $x= -300 - 11t$ e $y=200 + 7t$, com t inteiro é a solução geral, pois abrange as demais infinitas soluções da equação $7x+11y=100$.

Surgem os questionamentos: toda equação diofantina linear com duas incógnitas tem solução? Essa solução é única? Caso exista mais de uma solução é possível encontrar ou pelo menos visualizar todas as soluções?

É possível por meios algébricos provar que toda equação diofantina linear com duas incógnitas ou não possui nenhuma solução ou admite infinitas soluções. Além disso, podemos provar que uma equação diofantina (com duas incógnitas) dada por $ax + by = c$ admite solução se, e somente se, o mdc (a, b) divide c , onde a, b e c são números inteiros, x e y só recebem valores inteiros e mdc (a, b) significa o máximo divisor comum entre os números a e b .

Por meio de uma solução particular de qualquer equação diofantina com duas incógnitas que admite solução, exprime-se o conjunto geral das infinitas soluções da equação considerada. Mais especificamente e formalmente, temos o seguinte resultado demonstrado em Silva (2003): suponha que x_0 e y_0 sejam uma entre as soluções da equação $ax + by = c$, onde máximo divisor comum dos números a e b seja um. Então, pode-se provar que:

- Qualquer que seja o número inteiro t , $x= x_0 - bt$ e $y= y_0+at$ é uma solução de $ax+by=c$;
- Qualquer solução x_1 e y_1 de $ax+by=c$ é da forma $x_1=x_0-bt_1$ e $y_1=y_0 + at_1$, onde t_1 é algum inteiro positivo.

Alguns problemas matemáticos do cotidiano envolvendo variáveis discretas (que se pode contar) são modelados de forma a exigir a resolução de uma equação diofantina linear com duas incógnitas, o que oportuniza rever conhecimentos básicos como máximo divisor comum e investigar novas proposições que possibilitam a sua completa resolução.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para o alcance dos objetivos aqui elencados o caminho que está sendo percorrido é a investigação pautada na pesquisa bibliográfica, no uso da internet e em estudos orientados e devidamente acompanhados através de reuniões (on-line durante a pandemia) entre orientanda e orientadora.

Vale destacar que os problemas de matemática envolvendo as equações diofantinas com duas incógnitas foram introduzidos com a preocupação de fornecer conteúdo contextualizado e interdisciplinar. Nesse contexto, a orientanda vem apresentando periodicamente em forma de seminários os resultados obtidos a orientadora e participando como ouvinte de um curso semestral de álgebra I ministrado para turmas de licenciatura em matemática.

REFERENCIAL TEÓRICO E JUSTIFICATIVA

Sendo o percurso lógico - histórico extremamente importante para compreender o conhecimento, optou-se por começar a pesquisar sobre o precursor das equações diofantinas lineares. Nessa perspectiva, a ação do orientador forneceu a orientanda reconhecer que ela precisa se apropriar do conhecimento desenvolvido pelas gerações anteriores. Infelizmente, nas literaturas matemáticas fala-se muito pouco sobre o precursor das equações diofantinas. Sabe-se, todavia, que o mérito dessas equações é atribuído a Diofanto, um matemático que trabalhou na Universidade de Alexandria, Egito, onde Euclides foi professor, conforme Silva (2003).

Silva (2014) destaca que Diofanto é considerado o pai da álgebra em virtude de sua contribuição no período de transição da álgebra retórica para álgebra sincopada ressaltada em sua obra.

Para justificar a relevância desse projeto, apoiamo-nos nas palavras de POMMER (2008) que defende a sua tese de mestrado intitulada "EQUAÇÕES DIOFANTINAS LINEARES: Um Desafio Motivador para Alunos do Ensino Médio" argumentando que "pesquisas em educação matemática apontam para importância do re-investimento de conceitos de teoria dos números como divisores e múltiplos no ensino médio, assim como pela pertinência e necessidade de estudos envolvendo as grandezas discretas neste nível de ensino, que articuladas com a álgebra permitem apoiar a abrangência do desenvolvimento do pensamento matemático".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante destacar que essa pesquisa permitiu a orientanda confrontar suas necessidades cotidianas com a teoria das equações diofantinas lineares. Por exemplo, no dia a dia, a orientanda

pode precisar pagar uma compra no valor de cento e cinqüenta e cinco reais, por exemplo, com tickets de três e cinco reais. São naturais alguns questionamentos no contexto, tais como: quantos tickets de cada valor a orientanda precisa apresentar no caixa? Qual o menor número de tickets que pode ser usado? E o maior? (adaptado de SILVA 2003, p.79).

De outra forma, a orientanda também resolveu situações desafios, como por exemplo, calculou o número de pessoas que participaram de uma suposta expedição científica onde a alimentação acabou antes do encerramento do evento. Mais especificamente, o desafio foi o seguinte: “para uma expedição científica foi preparado alimentação para setenta dias. Mas o número de participantes, pouco menos de meia centena, foi superior ao número previsto. E por isso, passados trinta e oito dias, vinte participantes foram dispensados. Mesmo assim faltando oito dias para terminar a expedição, acabou a comida. Quantas pessoas participaram da expedição”? (SILVA 2003, p. 79)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da pandemia e do impedimento de encontros presenciais com a orientadora, a estudante responsável vem desenvolvendo com esmero as atividades dessa pesquisa, sanando suas duvidas com a orientadora por meio da plataforma meet e mesa digitalizadora.

Ao permitir uma abordagem com desafios, esse trabalho vem fornecendo a orientanda, a maturidade matemática, através do tratamento formal dos problemas e como resultados, preparando-a para estudos superiores e, sobretudo contribuindo para sua formação integral.

Especificamente, esse estudo forneceu à orientanda a oportunidade de aquisição de conceitos fundamentais e novos, contribuindo para o seu envolvimento com o processo de construção do saber e preparando-a para enfrentar desafios em seu caminho de profissionalização. De fato, esse projeto também é um incentivo na busca de talentos matemáticos entre os estudantes, com várias expectativas:

1. Resgatar o interesse dos alunos pela matemática mostrando a sua dinâmica e suas aplicações nas diversas áreas do conhecimento;
2. Desenvolver a criatividade, independência e autonomia dos alunos conjugando saberes da matemática e outras áreas de estudo;
3. Contribuir para redução da evasão através da apresentação inovadora e aplicada.

Vale salientar que se pretende publicar e apresentar os resultados do desenvolvimento desse projeto em jornadas, simpósios ou outros eventos institucionais.

REFERÊNCIAS

POMMER, Wagner Marcelo. EQUAÇÕES DIOFANTINAS LINEARES: Um Desafio Motivador para Alunos do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2008. p.12.

SILVA, Alécio Soares. Um Estudo sobre Aplicação do Algoritmo de Euclides.

Dissertação de Mestrado Profissional. Campina Grande: UFCG, 2014. p.9.

SILVA. Valdir Vilmar Da. NÚMEROS Construção e Propriedades. 1ª edição. São Paulo. UFG, 2003.

Capítulo 14



10.37423/220505911

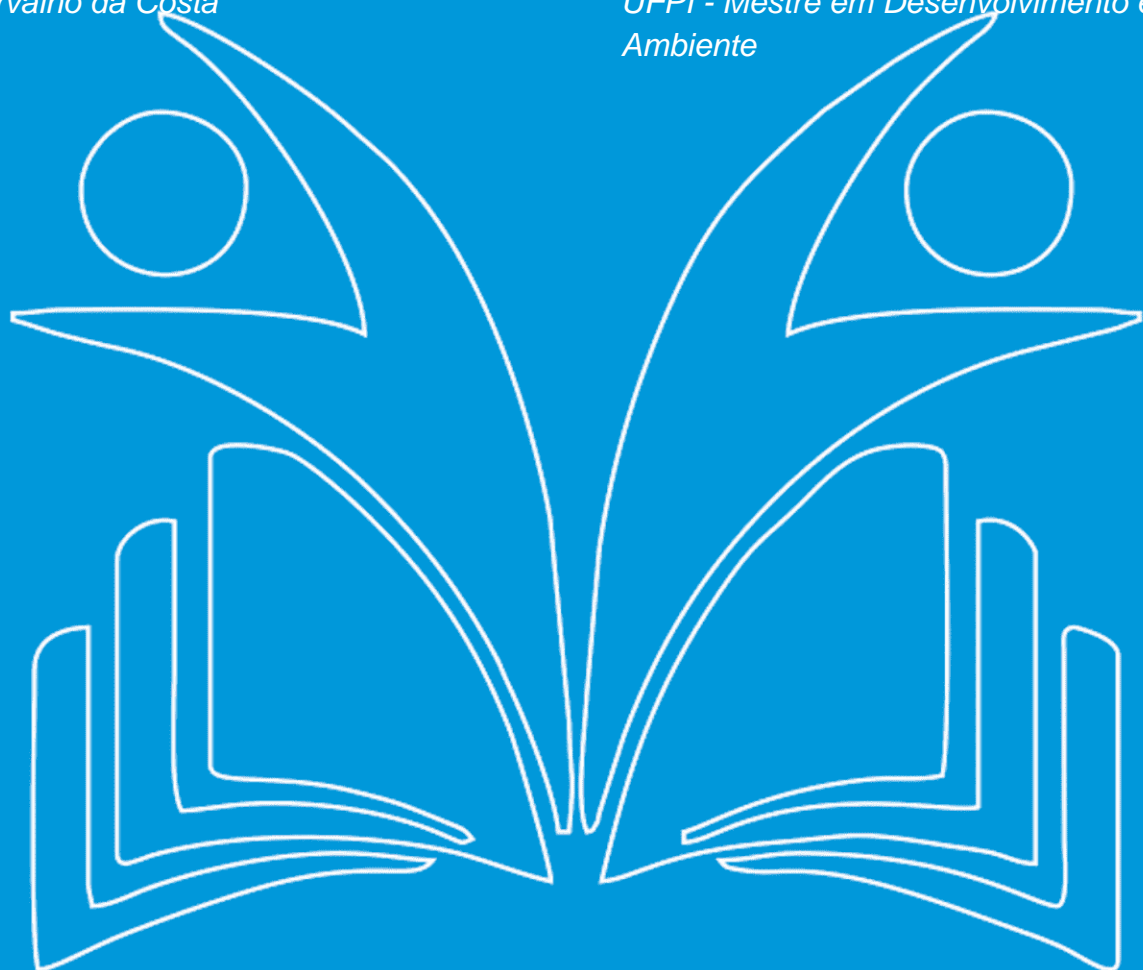
APLICAÇÃO DE MATERIAL PARADIDÁTICO CONTEXTUALIZADO PARA POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOBRE A ECOLOGIA DE MAMÍFEROS ROEDORES SILVESTRES

Rogério Nora Lima

*Universidade Federal do Piauí - Campus
Amílcar Ferreira Sobral*

Creusa Carvalho da Costa

*UFPI - Mestre em Desenvolvimento e Meio
Ambiente*



Resumo: O conhecimento escolar contextualizado facilita a compreensão e a conexão com a realidade dos alunos. Esse estudo investigou o conhecimento prévio dos alunos sobre a mastofauna de sua região de vivência e analisou os livros didáticos utilizados nessas escolas, para depois aplicar um livro paradidático e analisar seu efeito sobre essa mudança de conhecimentos. Os resultados evidenciam que os livros didáticos de biologia (zoologia) utilizam exageradamente os exemplos de animais exóticos e minimizam exemplos da biodiversidade local, dificultando o estabelecimento do conhecimento escolar com a realidade dos alunos. Esse aspecto fica evidente nas respostas prévias à aplicação do paradidático, nas quais predominam animais exóticos. Após a aplicação do material produzido o contexto mudou substancialmente, o que denota a importância dessa ferramenta didática como complemento nas escolas, visando alcançar uma aprendizagem significativa. Esse aspecto é muito importante para o grupo dos mamíferos roedores, pois muitos dos alunos acham que eles só transmitem doenças e destroem plantações, isso devido ao pouco conhecimento sobre a ecologia desses animais.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Educação ambiental. Conservação da biodiversidade. Cerrado. Caatinga. Rio Parnaíba.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências, de biologia e das demais área de conhecimento deve corresponder às demandas do mundo atual, ultrapassando os limites de um conhecimento meramente declarativo e desenvolvendo um conhecimento aplicável e contextualizado, enfatizando os caminhos e os processos da ciência (DURÉ et al, 2018). Pereira (2008) defende que ensinar ciências no mundo atual deve constituir uma das prioridades para todas as escolas, que devem investir na edificação de uma população consciente e crítica diante das escolhas e decisões a serem tomadas. Além disso, o conhecimento adquirido na escola deve ultrapassar a sala de aula e ser aplicado à realidade que permeia o cotidiano. Daí uma das principais justificativa para que o docente trabalhe levando em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e o ambiente no qual vivem (VASCONCELOS & SOUTO, 2013).

Nesse bojo, o livro didático serve para constituir um veículo tanto para professores como para alunos, pois este age no apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, esse instrumento pedagógico, se bem elaborado e composto por estratégias pedagógicas que visam ao ensino significativo (AUSUBEL, 1980), como o ensino relacionado à realidade cotidiana dos alunos, pode contribuir para promover o melhor entendimento, assimilação e aplicação dos conhecimentos escolares, permitindo que os discentes desenvolvam senso crítico a respeito de temas relacionados tanto a formação política (sócio-ambiental) do indivíduo, como na capacidade de aplicar, no seu meio de interações sociais, os conhecimentos adquiridos.

Conforme dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), via LDB, para o ensino de ciências, os livros didáticos constituem um recurso de fundamental importância, pois muitas vezes, são o único material de apoio disponível para alunos e professores, tornando-se dessa forma um complemento ao trabalho global do professor, podendo assim constituir em um recurso fundamental e que pode atuar na transformação do fazer pedagógico, desde que os professores tenham entendimento da função que ele apresenta no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

Vasconcelos & Souto (2003) afirmam que os livros de ciências devem ser um instrumento capaz de promover a reflexão dos aspectos da realidade, estimulando a capacidade investigativa do aluno, já que têm uma função que os difere dos demais: a aplicação do método científico, estimulando a análise de fenômenos, o teste de hipótese e a formulação de conclusões, esses aspectos associados a conhecimentos que façam sentido na realidade dos alunos, transformando o conhecimento apresentado em aprendizado real.

Os PCNs trazem a discussão sobre a necessidade de o docente contextualizar os conteúdos trabalhados com a realidade do aluno, aproximando assim o conhecimento científico com o cotidiano do aprendiz. Nesse contexto, as informações trabalhadas nos livros didáticos devem promover o contato do aluno com aspectos globais, mas também regionais e locais, possibilitando a compreensão da realidade que o cerca. Dessa forma, o livro didático de ciências costuma ser um verdadeiro desafio para os autores e professores, pois deve, ao mesmo tempo, abordar conteúdos amplos, sem cair no erro de trazer um excesso de informações e que sejam desconexas, tornando-se de pouca valia e aplicação para os alunos e docentes (GUIMARÃES et al, 2016).

Pelo exposto acima a seleção dos livros didáticos a serem utilizados constitui uma tarefa de importância vital para uma boa aprendizagem dos alunos, a qual deve considerar os professores como construtores ativos de saberes que desenvolvem essa importante competência profissional (RAMALHO et al, 2000).

No que concerne ao ensino de seres vivos, em especial da zoologia, os professores de ciências munidos de materiais para leitura e debates adequados e contextualizados, podem despertar nos alunos o interesse pela fauna, explorando a diversidade de espécies e suas adaptações específicas aos diversos ambientes. No caso dos mamíferos silvestres brasileiros, boa parte deles (principalmente a meiofauna e megafauna) possui hábitos noturnos, o que torna muito difícil realizar observações na natureza. Muitas das informações obtidas sobre esse grupo são vestígios indiretos, tais como pegadas, fezes, tocas e outros). Por isso muito do conhecimento desse grupo esteve concentrado nas espécies das quais o homem tira proveito imediato, ou seja, os domesticados e caçados. A maioria das espécies selvagens são pouco conhecidas o que, conseqüentemente, muito tem contribuído para seu desaparecimento e para a sua pouca participação nos livros didáticos. Tal quadro é ainda mais desconhecido quando se considera o grupo dos pequenos mamíferos No caso dos roedores (Ordem Rodentia), um dos representantes de pequenos mamíferos, em todo o mundo são reconhecidas 35 famílias de roedores, das quais cerca de 25% das espécies podem ser encontrados no Brasil (SILVA, 2014).

No Brasil os mamíferos de pequeno porte compreendem Roedores (Esquilos, Ratos, Camundongos, Ouriços, Cutias, Pacas, Preás, Capivaras) e muitos Marsupiais, os quais, são grupos com variadas espécies e também muito abundantes em vários ambientes. As suas adaptações ecológicas são bastante diferenciadas, pois conseguem viver em vários tipos de ambientes e muitos podem ser utilizados como indicadores da saúde dos ecossistemas. As espécies do gênero *Cavia* (Preá) têm

hábitos terrestres, habitam bordas de mata em áreas de Mata Atlântica e formações próximas a cursos d'água no Cerrado e na Caatinga. O Gênero *Kerodon* (Mocó) apresenta tamanho grande, sem cauda e com pelagem densa e macia. São terrestres, mas sobem em árvores para se alimentar, vivendo em pequenas colônias feitas em buracos na terra ou usam cavidades nas bordas de rochas. São visados como espécies cinegéticas (caçados como fonte alimentar) em parte da região nordeste do Cerrado e na Caatinga (REIS et al, 2006).

É também importante conhecer a biodiversidade e as funções ecológicas desses pequenos mamíferos roedores, pois muitos desses desempenham papéis importantes como a dispersão de sementes, contribuindo para a renovação da vegetação, mantendo equilibradas as teias alimentares ao ingerirem plantas e outros animais, impedindo-os de crescerem descontroladamente. Conhecendo os roedores pertencentes à fauna brasileira, e os ambientes dos ecossistemas próximos de onde vivemos, torna mais fácil do homem, evitar os desequilíbrios ambientais que afetam negativamente a saúde (BRASIL, 2004) e a economia humana (REIS, op cit).

Nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo investigar o conhecimento dos alunos sobre a mastofauna local na cidade de Floriano-PI, dando ênfase nos roedores, visando produzir um livro paradidático contextualizado na ecologia de espécies de mamíferos de pequeno porte ocorrentes nessa região.

METODOLOGIA

foram avaliados os livros didáticos de Biologia, utilizado pelas escolas, analisando o conteúdo referente aos mamíferos e se estes apresentavam contextualização com a Fauna Brasileira, regional e local. Os livros foram denominados como A e B (Tabela 1) e diagnosticados, através de leitura e observações minuciosas, usando como eixos prioritários: conteúdos teóricos e recursos visuais.

Tabela 1: Livros didáticos analisados.

LIVRO	ESCOLA	ANO
A	ENOCS	2019
B	CEEP	2019

Fonte: Carvalho, C. C. 2022.

Em seguida, aplicou-se um questionário semiestruturado, em duas Escolas Estaduais da cidade de Floriano: Escola Normal Osvaldo da Costa e Silva (ENOCS) e no Centro Estadual de Educação Profissional de Floriano (CEEP). Previamente foi apresentado um TCLE aos alunos e/ou aos seus

responsáveis legais. A autorização do Conselho de ética para as entrevistas está registrada como CAAE 48703515.0.0000.5660. O questionário foi direcionado para os alunos 2º Ano do Ensino Médio constituído por doze questões, no qual envolvia assuntos relacionados sobre os mamíferos, roedores principalmente o Mocó (*Kerodon rupestris*): qual é a sua importância ecológica e econômica. Os resultados foram tratados como número absolutos e percentuais, não tendo sido analisada a significância estatística das respostas obtidas.

A partir desses levantamentos foi elaborada uma proposta de material paradidático contextualizando as características gerais sobre mamíferos e, em seguida abordou-se sobre os roedores presentes na região de Floriano – PI com texto informativos e imagens ilustrativas sobre o grupo, tendo como espécie de destaque o roedor endêmico da Caatinga *kerodon rupestris* (Mocó). Posteriormente o livro foi apresentado e debatido com os alunos do 2º Ano das escolas citadas. Em seguida um segundo questionário semi-estruturado foi aplicado para averiguar se houve melhoria e/ou mudança no conhecimento dos alunos, quanto aos mamíferos e roedores presentes na região.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto aos livros analisados, o item “A” disponibiliza apenas um capítulo que fala de todas as classes de vertebrados, sendo estas: Peixes, Anfíbios, Repteis, Aves e Mamíferos. O livro didático refere-se resumidamente as características gerais dos mamíferos, estruturas e fisiologia, sistema digestório, respiratório, urinário, sistema nervoso e sentidos, reprodução e origem evolutiva. Quanto à classificação o livro apresenta as três subclasses: Prototheria, Metatheria e Eutheria.

Em relação às imagens disponibilizadas pelo livro, os autores citam animais exóticos tais como: toupeiras, rinocerontes, hipopótamo e elefantes, além disso, as imagens encontram-se em números reduzidos e não há legendas auto-explicativas, dificultando assim a aprendizagem e a associação entre o contexto e as imagens apresentadas. Porém, os autores citam exemplos no texto de roedores presentes na fauna Brasileira como porco-espinho e Capivaras.

O livro didático B, apresenta apenas um capítulo específico que trata de todas as classes de vertebrados, abordando a biologia dos mamíferos, citando resumidamente características gerais, estruturas e fisiologia, sistema respiratório, circulatório, urinário, nervoso/sentidos e reprodução, além de relatar superficialmente sobre a evolução dos mamíferos. As imagens contidas no livro B não pertencem à mastofauna nacional, portanto são exóticos, o que dificulta o conhecimento dos alunos.

Com relação às imagens dos roedores nesse livro, estas são representados por animais pertencentes à fauna brasileira.

Para pesquisa quanto ao conhecimento sobre a mastofauna foram entrevistados 48 discentes, sendo 29 da Escola Estadual Normal Osvaldo da Costa e Silva – ENOCS e 19 do Centro Estadual de Educação Profissional – CEEP. Dos 29 participantes da ENOCS, dezoito (n=18; 41%), relataram que a principal característica dos mamíferos é o hábito de mamar e 14 alunos (34%) afirmaram que sabem, porém não lembram (Figura 1.1). No CEEP 18 alunos (94%) responderam que os mamíferos são animais que mamam (Figura 1.2).

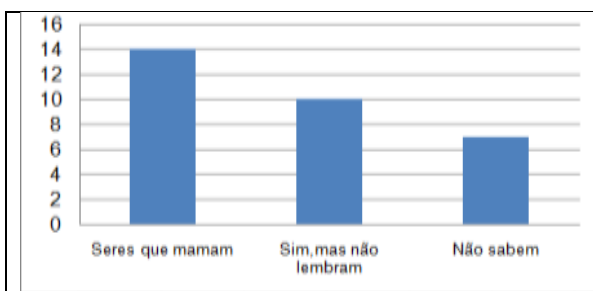


Figura 1.1 – ENOCS: o que são mamíferos?

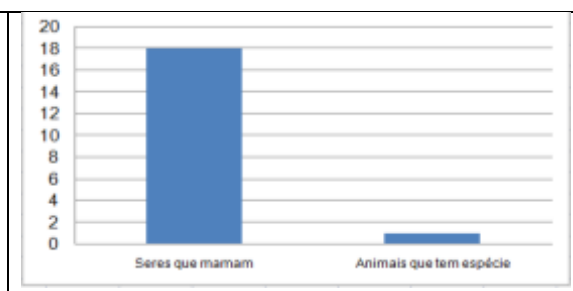


Figura 1.2 – CEEP: o que são mamíferos?

Fonte: Carvalho, C. C. 2022.

Com relação às espécies de mamíferos conhecidos pelos alunos da ENOCS, os mais citados foram o cachorro (n=20; 58%), gato (n=17; 68%) e vaca (n=11; 41%). Os dos menos citados foram cobras (n=03; 13%) e elefante (n=01; 3%) (Figura 2.1). No CEEP, cachorro foi o animal mais citado (n=12; 63%), gato (n=09; 47%), gente (n=8; 42%) (Figura 2.2).

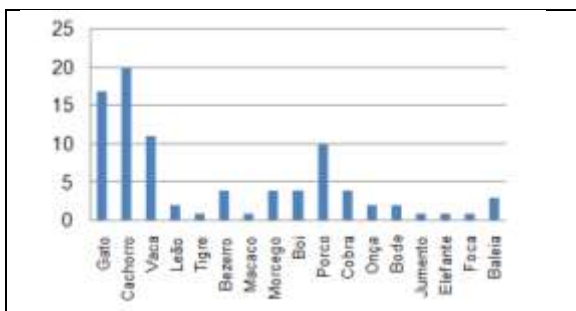


Figura 2.1 – ENOCS: quais são os mamíferos que você conhece?

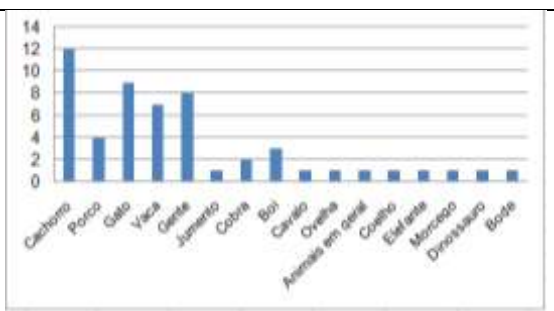


Figura 2.2 – CEEP: quais são os mamíferos que você conhece?

Fonte: Carvalho, C. C. 2022.

Quanto ao questionamento sobre onde aprenderam ou conheceram os mamíferos que foram citados por eles na ENOCS (Figura 3.1) 20 alunos (68%) afirmam terem aprendido na escola e nos livros, enquanto 03 alunos (6%) citaram que aprenderam em casa e 01 (3%) relatou que são animais de estimação. No CEEP 11 alunos (57%) afirmaram terem aprendido na escola, 01 (5%) que os conheceram através de amigos; onde reside; e na "roça" (Figura 3.2).

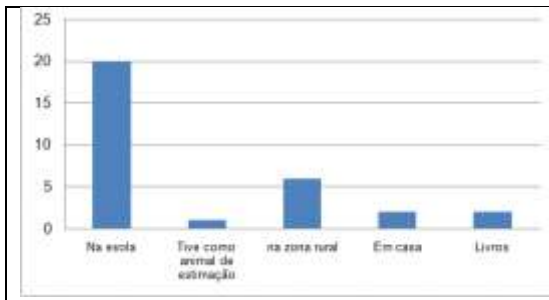


FIGURA 3.1 ENOCS- Onde conheceu esses mamíferos?

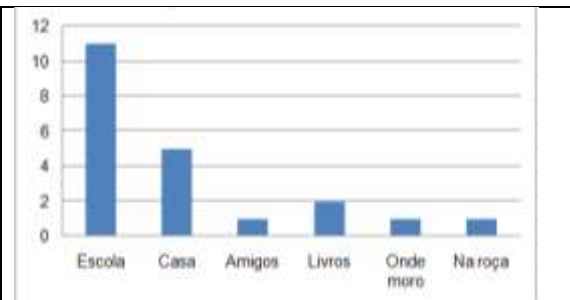


Figura 3.2 CEEP- Onde conheceu esses mamíferos?

Fonte: Carvalho, C. C. 2022.

Quanto à importância ecológica dos mamíferos roedores (Rodentia) os alunos da ENOCS disseram que não sabiam (n=18; 62%). Dez alunos (n=10; 52%) do CEEP citaram não conhecer nenhum tipo de relação ecológica desses animais e 02 (10%) falaram que são animais que causam doenças.

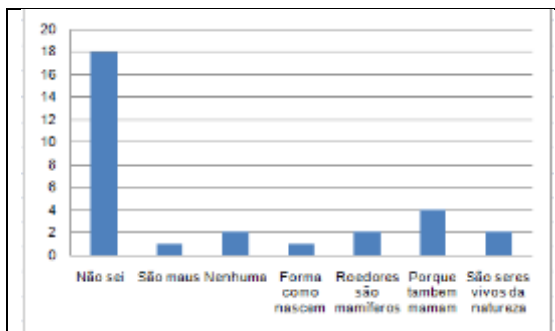


Figura 4.1 ENOCS – Importância ecológica dos Mamíferos roedores?

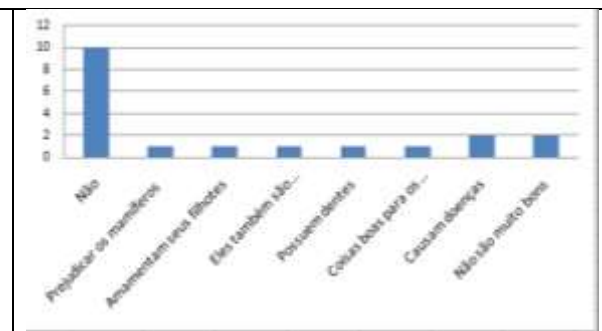


Figura 4.2 CEEP - Importância ecológica dos Mamíferos roedores

Fonte: Carvalho, C. C. 2022.

Os roedores os mais citados na ENOCS foram ratos (n=27; 93%), castor (n=01; 3%), coelho (n=01; 3%) (Figura 5.1). No CEEP foram ratos (n=13; 68%), esquilos (n=01; 5%), coelhos (n=04; 21%) e Preás (n=01; 5%) (Figura 5.2).

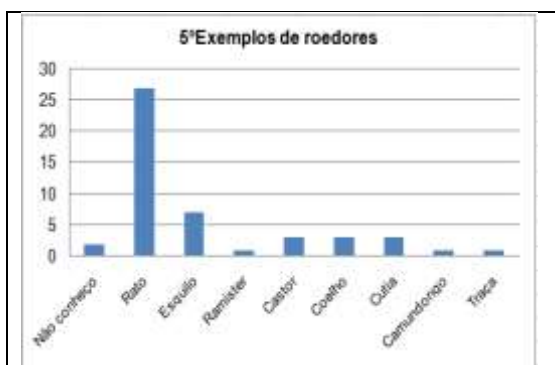


Figura 5.1- ENOCS- Exemplos de Roedores

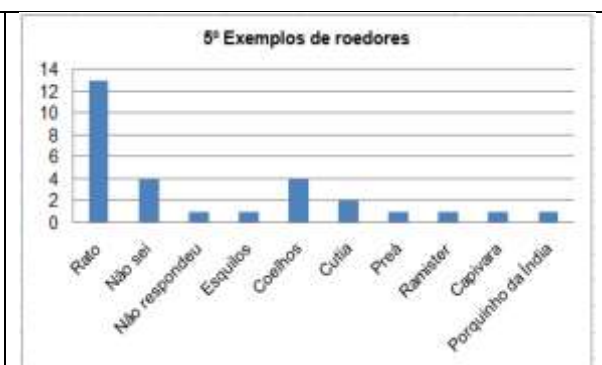


Figura 5.2 CEEP - Exemplos de Roedores

Fonte: Carvalho, C. C. 2022.

Sobre onde aprenderam ou conheceram sobre os roedores, 17 alunos (58%) da ENOCS disseram que aprenderam na escola, os demais dizem ter conhecido nos livros e na TV (n=4; 7% para ambas) (Figura

6.1). No CEEP 05 alunos (26%) relataram que aprenderam sobre os roedores na escola, 03 (15%) disseram que conheceram em casa e 01 (5%) no próprio dia-a-dia (Figura 6.2).

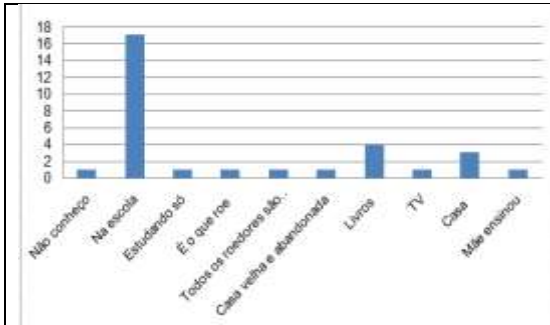


Figura 6.1 ENOCS - Onde aprendeu ou conheceu sobre os roedores?

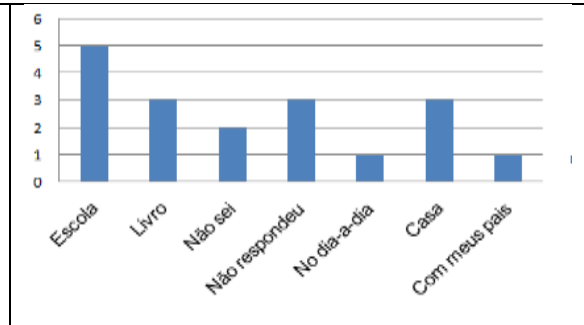


Figura 6.2 CEEP - Onde aprendeu ou conheceu sobre os roedores?

Fonte: Carvalho, C. C. 2022

Em relação ao conhecimento sobre o papel ecológico ou ambiental dos roedores, os alunos da ENOCS, relataram que não conhecem nenhum papel ecológico (n=23; 79%), dois (n=02; 6%) disseram conhecer mais não lembram (Figura 7.1). No CEEP, 13 discentes (68%) disseram o mesmo que os alunos da ENOCS que não conhecem nenhum papel ecológico ou ambiental desse grupo de mamíferos (Figura 7.2).

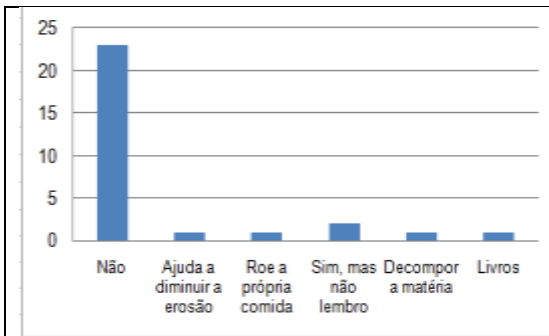


Figura 7.1 ENOCS- Conhece papel ecológico ou ambiental desses roedores?

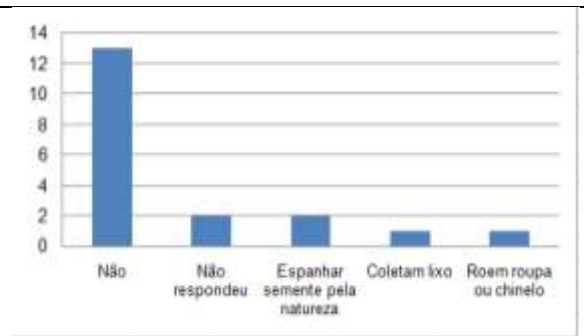


Figura 7.2 CEEP- Conhece papel ecológico ou ambiental desses roedores?

Fonte: Carvalho, C. C. 2022.

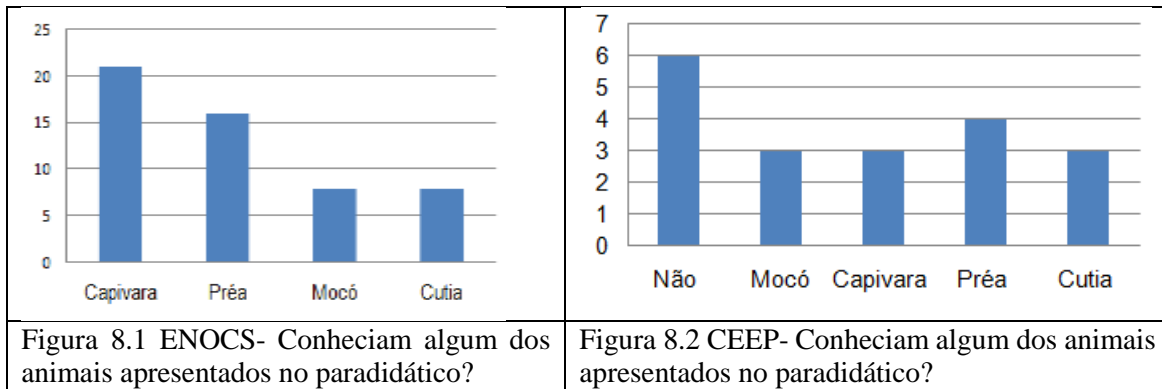
Em relação ao conhecimento da espécie *K. rupestris* (Mocó) os alunos da ENOCS responderam que não conheciam a espécie (n=22; 76%), sendo que apenas 07 alunos (24%) afirmaram conhecer. Os que conheciam espécie relataram que foi por meio da caça (espécie cinegética); os demais conheciam por estudos ou por vivência na natureza, conforme o relato a seguir: “faz tempo que vi no mato, mas também em conversas ou até posso ter aprendido na escola”. No CEEP os alunos disseram não conhecer (n=14; 73%) a espécie e somente 03 alunos (15%) relataram que conheciam, sendo que apenas um aluno (n=01) justificou sua resposta citando os habitats típicos da espécie (morros e cachoeiras).

Em relação ao questionamento sobre o conhecimento do papel ecológico e/ou ambiental da espécie *K. rupestris* (Mocó) todos os entrevistados afirmaram não conhecer o papel desempenhado por ela. O mesmo ocorreu para a pergunta sobre a distribuição geográfica da espécie. Quando feito o questionamento a respeito dos alunos terem estudado ou lido algum livro didático sobre a espécie *K. rupestris*, os discentes da ENOCS garantiram não terem estudado ou visto a espécie em nenhum livro, apenas um aluno disse que já tinha visto, não justificando sua resposta. Enquanto que no CEEP, três (n=3) alunos relataram terem ouvido falar da espécie na escola, onze (n=11) citaram não ter visto em nenhum livro didático e cinco (n=5) dos alunos não responderam.

Com base nos dados obtidos foi possível observar que os alunos não tinham conhecimentos contextualizados sobre mamíferos e roedores, devido aos livros didáticos de ciências. Além disso, as figuras encontradas nos livros analisados são representadas apenas por animais exóticos, com apresentação em geral de conhecimento descontextualizado, o que não contribui para a aprendizagem significativa. Com isso, observamos que um dos principais motivos que provavelmente levou os alunos conhecerem pouco sobre mamíferos roedores pertencentes a fauna local/regional foi o fato de os livros didáticos não conterem informações suficiente, considerando que esses são o material pedagógico utilizado mais frequentemente nas salas de aula.

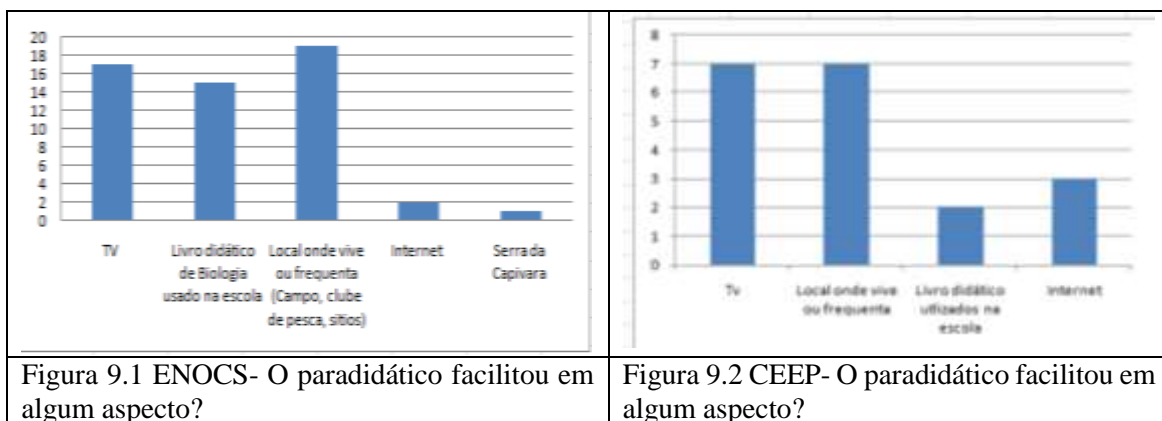
Os PCNs trazem a discussão sobre a necessidade de o docente contextualizar os conteúdos trabalhados com a realidade do aluno, aproximando assim o conhecimento específico com o cotidiano do aprendiz, o que não foi o padrão observado em nossa análise. Por exemplo, as informações contidas nos livros didáticos de ciências analisados ilustradas em sua maioria por espécies de mamíferos de outras partes do mundo (animais exóticos). Por vezes também, os livros didáticos brasileiros são traduções ou adaptações de obras estrangeiras. Esta falta de bibliografia nacional faz com que os alunos conheçam mais os animais pertencentes a fauna estrangeira do que a fauna local/regional. Um exemplo que comprova facilmente esta afirmação acontece nos zoológicos todos os dias. Os visitantes chegam procurando ansiosamente pelo Tigre, pela Girafa, pelo Leão, ao passo que não sabem reconhecer um Lobo-guará ou uma Anta, quando frente a eles (SILVA, 2014).

Depois da exposição do livro paradidático, o segundo questionário foi aplicado e os alunos da ENOCS, alegaram que já conheciam a Capivara (n=21; 72%), Preá (n=16; 55%), a cutia e o Mocó (n=8; 27% para ambas) (Figura 8.1). No CEEP, seis alunos (n=6; 72%) afirmaram não conhecerem esses animais, enquanto os demais citaram que conheciam o Preá (*Galea spixii*) (n=04; 21%) e o Mocó (*K. rupestris*) (n=03; 15%) (Figura 8.2).



Fonte: Carvalho, C. C. 2022.

Em relação ao fato de já terem visto alguns dos roedores citados acima 65% dos alunos da EENOCS afirmaram terem visto alguns na TV (n=7) e até mesmo no Parque Nacional da Serra da Capivara (n=7) (Figura 9.1). No CEEP, os alunos citaram terem visto nos locais onde frequentam, como campo, clubes de pescas, sítios (n=19), na TV (n=187) e nos livros didáticos da escola (n=15) (Figura 9.2).



Fonte: Carvalho, C. C. 2022.

O uso do livro paradidático nas duas escolas facilitou no aprendizado dos alunos, pois apresentou e associou um conhecimento cotidiano ao formal, no caso mostrou mamíferos pertencentes à fauna local/regional, relacionando-os à realidade dos discentes, os quais afirmaram que adquiriram informações importantes sobre os pequenos mamíferos roedores, muitas das quais os livros didáticos de ciências não apresentam.

Como o livro didático é um dos recursos mais utilizados nas salas de aulas pelos professores e para a maioria dos alunos, seria importante que as aulas de ciências possuíssem atividades práticas, pois uma das funções dessa iniciativa é proporcionar aos alunos a vivência associada à realidade local, com conhecimento científicos e práticos (FRACALANZA et al, 2016).

Dessa forma, o livro didático utilizado como instrumento de aprendizagem, apesar de ser bastante familiar, pode se tornar de difícil compreensão para os alunos quando estes aplicam apenas conhecimentos não pertencentes ao seu cotidiano.

Esse aspecto deve ser bastante refletido, pois o livro didático assume funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares, sendo muitas vezes aplicado como mecanismo de expressão da cultura dominante e massificação, ou seja, utilizado como produto cultural, como mercadoria ligada ao mundo editorial, sem se preocupar com a formação crítica do ser político de pensamento independente (MATTOS et al, 2018). Com isso, ele pode determinar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula para uma melhor compreensão e aplicação dos conteúdos escolares, seria importante a produção de textos complementares, visando a apresentar textos contextualizados (BRASIL, 2013).

É comum também observarmos que os autores dos livros didáticos se apropriam do conhecimento veiculado por textos que pertencem a alguns gêneros de discursos (científico, jornalístico, literário) e elaborarem textos muito longe da realidade dos alunos e dos professores, podendo ocorrer um deslocamento de interpretação dos alunos (BRAGA, 2013).

Nesse âmbito, a aplicação de um material paradidático contextualizado regional e localmente foi de suma importância para a aprendizagem significativa. A partir da teoria da aprendizagem de Ausubel (1980) e considerando as informações obtidas pela análise dos livros didáticos, foi possível constatar que os conteúdos presentes nestes, simplesmente ignoram os muitos princípios desejáveis para o processo de formação cognitiva, tal como a aplicação de subsunçores associados aos conhecimentos prévios dos alunos como forma de potencializar o aprendizado e a aplicação do conhecimento escolar na realidade dos alunos. Por isso a aplicação do paradidático ajudou nesse processo, apresentando informações dos conteúdos ao nível dos alunos, facilitando assim a compreensão e a sua conexão com o seu cotidiano.

Além disso, observamos que o paradidático despertou nos alunos a curiosidade sobre os animais pertencentes à fauna brasileira e desenvolvendo assim senso crítico, por exemplo ao constatarem que essas espécies de roedores possuem um importante papel ecológico, não sendo vistas como bichos detestáveis e que só trazem problemas para plantações e para a saúde humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que as duas obras analisadas são apresentadas com conteúdos superficiais e descontextualizadas, não levando aos alunos à elaboração de pensamentos críticos com relação à fauna estudada. Isso é muito preocupante para os alunos brasileiros, pois esses conteúdos descontextualizados, fogem da realidade dos mesmos, não promovendo assim mudanças significativas no aprendizado do aluno.

Seria de suma importância se os professores da área de ciências biológicas, explorassem de formas contextualizadas as potencialidades para o ensino da biodiversidade local e regional, desenvolvendo atividades de campo ou mesmo elaborando matérias paradidáticos, para assim melhorar o aprofundamento do conhecimento regional, contribuindo nas mudanças de postura dos alunos referente ao respeito que o ser humano deve apresentar face à natureza.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL. D. P. Psicologia educativa: um ponto de vista cognitivo. México: Trilhas, 1980.
- BRAGA, S. A.M; MORTIMER. E. F. Os gêneros de discurso do texto de biologia dos livros didáticos de ciências. Revistas brasileiras de pesquisa em educação em ciências. Bauru São Paulo, v. 3 - p-56- 74, 2013.
- BRASIL. MEC/SEF. Guia de livro didático 1ª a 4ª série- PNLD, 1996;
- BRASIL. Ministério da saúde. 2004. Doenças infecciosas e parasitárias: guia de bolso/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – 3ª ed. Brasília – DF. 200p.
- BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 2013.
- DURÉ, R. C. et al. Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? Revista Experiências em Ensino de Ciências. V.13, n. 1 (2018): 259 – 272.
- FRACALANZA, H et al. O ensino de ciências no primeiro grau. São Paulo: Atual, 2016.
- GUIMARÃES, E. G. et al. 2016. O uso de modelo didático como facilitador da aprendizagem significativa no ensino de biologia celular. Disponível em:
http://cronos.univap.br/cd/INIC_2016/anais/arquivos/RE_1085_1024_01.pdf.
- MATTOS, K. R. C. et al. Pensamento crítico em ciências: estudo comparativo temporal dos conceitos nas produções. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. V. 6, n. 2, p. 273 - 290, 2018. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/7043>. Acesso em:
12/12/2019.
- PEREIRA, M. A. 2008. A Importância do Ensino de Ciências: Aprendizagem Significativa na Superação do Fracasso Escolar. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=57ff757193553bf72b3f02c2&assetKey=A%3A416696255959040%401476359537504>. Acessado em 10/10/2019.
- RAMALHO. L. B. et al. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor: uma experiência centrada na formação continuada. 2000. [http:// www. anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- SILVA. F. Mamíferos Silvestres. Rio Grande do Sul. 2a. ed. Porto Alegre, Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul. 2014. P. 13 a 17.
- VASCONCELOS. S. D; SOUTO. E. O livro didático de ciências no ensino fundamental: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológicos, Ciências & Educação, v.9, n.1, P.93 - 104, 2013.
- REIS. N. R. et al. Mamíferos do Brasil - Londrina 2006. 1ª ed. 437p. Il.

Capítulo 15



10.37423/220505928

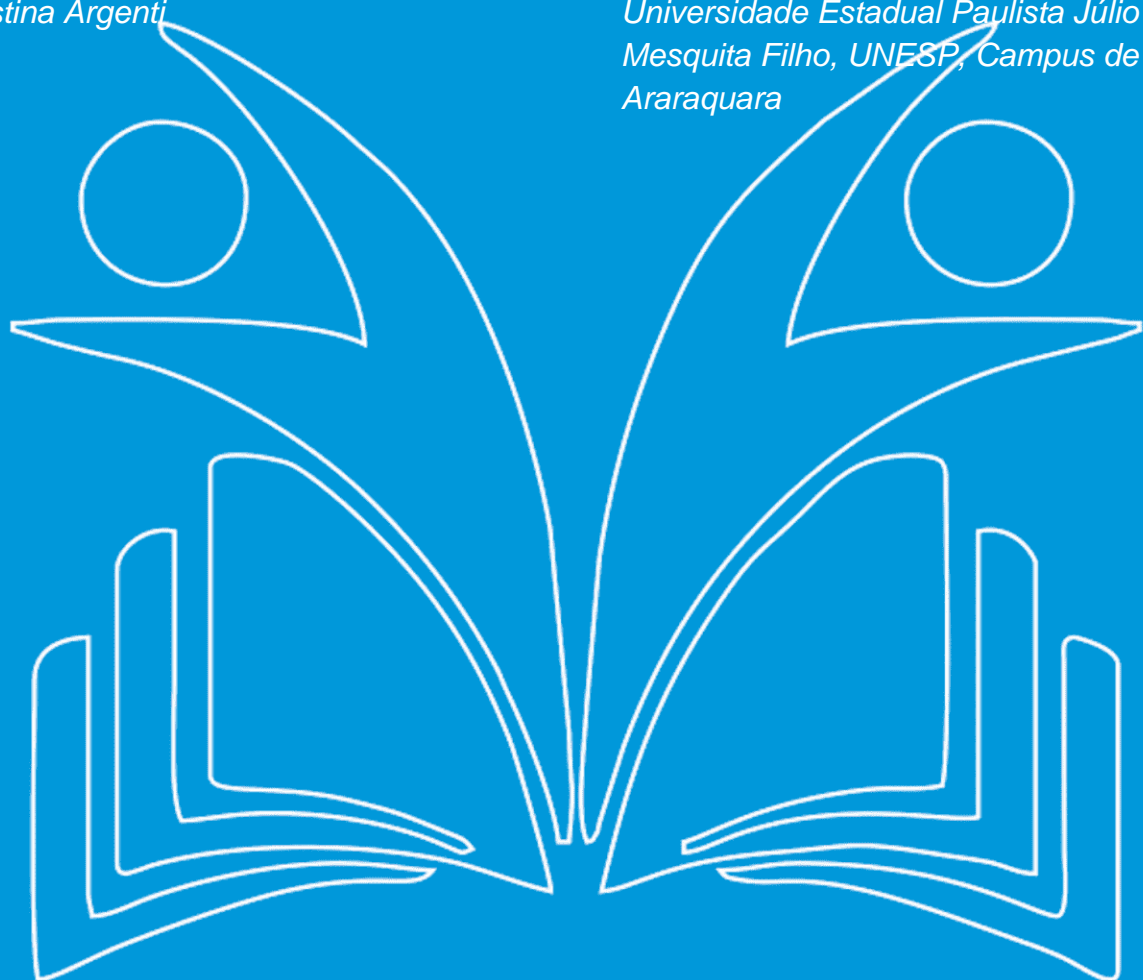
GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCASSEZ EDUCACIONAL

Ariane Crociari

Marcia Cristina Argenti

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Araraquara

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Araraquara



Resumo: O presente artigo tem como objetivo averiguar o processo de formação docente de acordo com a proximidade ou distanciamento com estudos sobre gênero na Educação Infantil. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de uma abordagem bibliográfica. Fazendo uso da Base de Dados Scielo, utilizando os temas principais: Gênero e Educação Infantil e a complementação de filtros selecionando artigos brasileiros, da língua portuguesa, da área de Ciências Humanas e um recorte temporal compreendendo o período de 2000 a 2017. Conclui-se que existem lacunas no processo de formação docente, relacionando-se ao preparo para lidar com a sexualidade. A escassez de pesquisas na área afunila ainda mais quando vinculada à Educação Infantil. O mapeamento de estudos possui elementos contribuintes para a composição de informações e para o possível preenchimento das lacunas concernentes a uma dada área de conhecimento.

Palavras chave: Educação infantil. Formação docente. Gênero.

INTRODUÇÃO

O conceito de gênero foi, inicialmente, difundido por meio de movimentos feministas, marcando uma trajetória de lutas permeadas por conquistas. (CROCIARI e PEREZ, 2019). Em conformidade com Louro (1997), tal mobilização reuniu grupos diversificados, movidos pela incredulidade relacionada à segregação e discriminação das mulheres, por meio dos padrões tradicionais impostos, os quais reforçavam as atitudes refletindo no silenciamento destas.

Conhecer o percurso, torna-se imprescindível para o conhecimento conceitual do assunto, uma vez que, segundo Louro (1997), os gêneros são decorrências históricas e culturais, sendo reflexos do contexto e da sociedade em que encontram-se inseridos os indivíduos.

Além do conteúdo exposto, as concepções e as “compreensões de criança e infância, também são estruturadas historicamente e acabam por refletir a cultura referente ao contexto social” (CROCIARI e PEREZ, p. 1557, 2019). São estudos longínquos e de relevância, uma vez que questões atuais não devem ser desvinculadas de sua trajetória histórica, pois sua cronologia nos traz entendimento para agir e refletir criticamente sobre os estudos e a sociedade contemporânea.

Ariès (1973), debruça seus estudos por meio das diferentes posições ocupadas pelas crianças, desde a Idade Média, enfatizando a existência de diversos sentimentos com relação à Infância e aos indivíduos pertencentes a essa faixa etária.

Gênero e Educação Infantil, quando agrupados, reproduzem preconceitos, uma vez que nos deparamos com a escassez de pesquisas e o distanciamento nos estudos e práticas. No âmbito do ensino educacional, o trabalho de gênero com crianças compete à Educação Sexual e deve ser aplicada pelos docentes, criando assim uma tríade permeada de discriminação e julgamentos por conta da desinformação conceitual.

Crociari e Perez (2018), relatam a defasagem da formação docente frente à temática imposta, reforçando a contrariedade temática:

A ausência de estudos sobre gênero e educação infantil mostra os desafios de consolidação da ideia de uma educação sexual escolar e de gênero visando o estudo e formação docente baseados nas atribuições sociais que são refletidas na escola e no questionamento de forma que possamos refletir acerca de ideologias culturais, buscando amenizar o silêncio, repressão e preconceito evidenciados já no contexto da Educação Infantil. (CROCIARI; PEREZ, p. 160 - 161, 2018).

A Educação Sexual no âmbito escolar, encontra obstáculos que dificultam a sua implementação, consistindo em valores culturais impostos pela sociedade, porém, esse quadro pode refletir mudanças por meio do investimento em formação docente, uma vez que tal preparo influenciará positivamente na constituição escolar como meio concreto para realizar um trabalho eficaz que abarque temas como sexualidade e gênero. (RIBEIRO, 2013).

Com base nos conceitos citados e indo ao encontro do objetivo proposto que consiste em averiguar o processo de formação docente de acordo com a proximidade ou distanciamento com estudos sobre gênero na Educação Infantil, foi inicialmente realizada uma busca para a realização da averiguação por meio de artigos publicados na Base de Dados Scielo. Tomando-se por base um primeiro levantamento, os quais incluíram os temas “gênero e educação infantil”, acrescentando posteriormente os filtros “Brasil; português; Ciências Humanas; 2000 – 2017” nos defrontamos com trinta e sete artigos. Por intermédio de um estudo mais aprofundado dos resumos, fez-se necessário a utilização de uma nova seleção por acreditar que alguns artigos encontravam-se em discordância com as palavras chave sugeridas. O critério destacado para essa nova busca, compreendeu estudos específicos sobre gênero na Educação Infantil incluindo elementos que ressaltam a formação e atuação docente na área, sendo ela qualificada ou defasada. Doze artigos foram então selecionados, correspondendo fielmente ao tema proposto de estudo.

Pensando em uma melhor visualização dos dados, os artigos avistados foram sistematizados na Figura 1, sendo sobrelevados elementos considerados pertinentes para as futuras análises.

ANÁLISES

Por intermédio das pesquisas efetivadas acerca dos artigos antepostos, faz-se necessário a realização de um enquadramento a fim de facilitar a visualização. Com isto, a Figura 1 abaixo apresenta os estudos selecionados e expõe os seguintes elementos: título, objetivo e ano.

Tabela 1 – Elementos considerados pertinentes para análiseX

Título	Objetivo	Ano
1. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil.	Investigar entre as crianças as formas, significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal, assim como a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou simplesmente ocultam aqueles já estabelecidos.	2013
2. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche.	Identificar entre crianças pequenas, em um contexto de Educação Infantil, formas, significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais envolvendo a dimensão corporal.	2013
3. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte.	Iniciar a descrição de um estado da arte.	2006
4. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças.	Investigar a utilização das diferentes áreas do pátio de uma escola para Educação Infantil e analisar os comportamentos de interação entre as crianças nesses locais.	2008
5. Masculinidades e docência na educação infantil.	Analisar as relações de gênero e a construção da docência masculina na Educação Infantil, compreendendo como se dá a escolha e a inserção de homens nesta etapa da educação.	2017
6. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?	Analisar como situações de aula e intervenções docentes contribuem na construção das relações de gênero, e, em muitos momentos, classificam e hierarquizam os corpos e as práticas de meninos e meninas de modo distinto.	2016
7. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação.	Analisar a trajetória profissional de sujeitos que compõem um grupo minoritário na educação: os homens que atuam como professores de educação infantil.	2014
8. Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos.	Levantar indicativos de manifestações preconceituosas em crianças pré-escolares de 5 e 6 anos, na prática de sua atividade principal.	2011
9. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida.	Compreender, nas experiências lúdicas das crianças, os valores que elas constroem ao interagirem com os personagens e as histórias extraídas dos desenhos animados contemporâneos, e como esses valores participam de suas constituições identitárias.	2012
10. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero.	Analisar a questão do compartilhamento entre família e escola, dos cuidados e da educação das crianças de 0 a 3 anos.	2010
11. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância.	Fazer um balanço dos estudos realizados, buscando entender essa produção como artefato cultural e como dispositivo pedagógico de educação da infância, afora salientar algumas características que expressam como eles podem ser instrumentos educativos para as crianças.	2014
12. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder	Não especificado.	2009

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Iniciando as análises e indo ao encontro da Figura 1 exposta, nos deparamos com o artigo de Marcia Bus-Simão, intitulado “Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil”. A pesquisa conta com a cooperação de quinze crianças entre dois e três anos.

Bus-Simão (2013a) viabiliza em seus estudos, contribuições acerca das organizações de relações sociais, do procedimento de estruturação de gêneros. Outro conteúdo relevante de destaque encontra-se nos estereótipos de gênero, os quais são altamente discutidos com o perpassar do texto. Como considerações finais do trabalho, Bus-Simão (2013a) salienta que os gêneros não são resultantes de fatores biológicos, mas sim representações de uma construção social de acordo com o momento histórico estabelecido. Como complemento, os estereótipos estão fortemente impregnados na sociedade e as crianças, por sua vez, refutam e/ou reproduzem tais comportamentos.

Prosseguindo com a explanação dos assuntos e trazendo o texto 2 para discussão, continuamos com as contribuições de Marcia Bus-Simão e seu artigo “Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche”. Os constituintes da pesquisa abarcavam crianças com idades entre dois e três anos.

Bus-Simão (2013b) concede contribuições clássicas sobre o conceito de gênero interpondo com exemplos práticos vivenciados no âmbito escolar. Outra colaboração importante de se destacar encontra-se nos estereótipos como: força, virilidade e racionalidade competindo ao menino e sensibilidade, afetividade, insegurança representando características próprias das meninas. Bus-Simão (2013b) ressalta que a imposição de tais características reforça segregações e desigualdades.

Como considerações, Bus-Simão (2013b) acentua a existência de outra visão de herói, dando visibilidade a outras masculinidades e atentando-se assim para a capacidade de estar tanto no mundo das meninas como no mundo dos meninos. Com isto acabam por ampliar as possibilidades de amizades e de relações, pois suas interações não se encontram restritas ao seu próprio gênero.

O próximo artigo designado é o texto 3 em questão, com autoria de Ana Lúcia Goulart de Faria e intitulado “Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte”. O estudo aponta pesquisas da área da Educação Infantil, as quais trazem análises pertinentes sobre as relações de poder entre meninas e meninos de zero a seis anos de idade.

Faria (2006) remete brevemente a atenção para o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho, culminando na predominância de profissionais do sexo feminino em instituições de

Educação Infantil. E finaliza destacando que crianças pequenas, dispostas em âmbitos coletivos de educação, trazem consigo uma bagagem farta de histórias e culturas já internalizadas, advindas de experiências familiares.

Transpondo para o texto 4, composto por estudos de Odara de Sá Fernandes e Gleice Azambuja Elali, nos deparamos com o artigo “Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças”. Os partícipes são compostos por dezesseis crianças com idades entre três e sete anos.

Fernandes e Elali (2008) destacam a escola como um ambiente primordial para o desenvolvimento, trazendo a importância e significância para o pátio escolar, o qual se encontra caracterizado como um meio para a interação social. Este por sua vez, necessita de equilíbrio, pois um número demasiadamente grande de alunos pode ocasionar hostilidade e um número muito ínfimo pode gerar pouca socialização. Os estudos também explicitam que o recreio sendo composto por crianças discernidas pela faixa etária, provoca um impedimento da troca de experiências e aprendizado em grupo.

Mediante os artigos selecionados anteriormente, ocorreu a publicação da pesquisa das autoras Angelita Alice Jaeger e Karine Jacques, “Masculinidades e docência na educação infantil”. A amostra da pesquisa incorpora três professores da Educação Infantil.

Jaeger e Jacques (2017) denotam os percalços vivenciados pelos professores de instituições infantis, assim como suas superações para o possível aceite da comunidade escolar. Quebrando os paradigmas impostos, tais professores contestam o padronizado para o seu sexo e enunciam diferentes formas de masculinidade, incluindo sentimentos como afeto, cuidado e delicadeza.

Continuando a explanação, transcorremos para o texto 6. As autoras Marina Mariano e Helena Altmann publicaram o artigo “Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?”.

Mariano e Altmann (2016) através de observações ocorridas no interior da escola destacaram as diferenças de duas turmas de escolas distintas: uma de um professor e outra de uma professora. O professor propunha atividades mistas, sem distinção de gênero e a inexistência de discursos discriminatórios. A professora, por sua vez, fazia uso de elocuições estereotipadas que acabavam por reforçar as desigualdades de gênero. Ambas as atitudes refletiam negativamente e positivamente nas

crianças, de acordo com os resultados da pesquisa, os quais ressaltavam que a atuação docente influenciava no comportamento, nas ações e na organização das crianças.

Caminhando para o texto 7, “Homens e Educação Infantil: olhares sob suspeita e tentativas de segregação” escrito por Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altmann. As autoras contaram com a colaboração de sete professores.

Considerando dados relatados no artigo, a Educação Infantil envolve um ambiente constituinte, em sua maioria, pela presença de mulheres, os homens por sua vez, possuem um espaço restrito. A comprovação e possível explicação dão-se através da caracterização do trabalho das mulheres como esfera reprodutiva e o trabalho dos homens como esfera produtiva, uma vez que os papéis sociais são considerados sexuais limitando o gênero ao sexo biológico.

Por intermédio de entrevistas semiestruturadas, Monteiro e Altmann (2014) puderam assimilar as dificuldades de aceitação e os percalços pelos quais passam os profissionais docentes no âmbito de uma instituição de Educação Infantil. Olhares de segregação e suspeita são constantemente lançados para tais profissionais, tornando-se emergente então, a possibilidade de outras noções de masculinidade, que incluam o cuidar e o educar, a fim de eliminar tais discriminações.

Seguindo a Figura 1, nos deparamos com o texto 8, intitulado “Educação Infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos” por Gustavo Martins Piccolo.

A partir dos resultados explanados por Piccolo (2011), constatou-se que por meio de atividades ocasionadas no âmbito escolar, as crianças refletiam manifestações preconceituosas. Assume-se então, a importância da intervenção docente, para que ocorra o direcionamento das brincadeiras a fim de extinguir desigualdades, uma vez que as atitudes das crianças, sendo elas discriminatórias ou não, são reflexos da sociedade e da cultura em que ela encontra-se inserida.

De acordo com as considerações finais, encontra-se em um patamar relevante de consideração a necessidade de intervenção, a importância de atividades lúdicas com auxílio de um mediador a fim de identificar ferramentas com o propósito de contestar as contradições e estereótipos e a existência de práticas pedagógicas voltadas para a transformação da sociedade.

Prosseguindo com o mapeamento, Raquel Gonçalves Salgado, publico seu artigo “Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida”. O objeto de estudo englobou vinte e uma crianças, de cinco a seis anos de idade.

Salgado (2012) constata que a mídia televisiva apresenta-se como uma adulteração dos limites entre o mundo adulto e o infantil, a qual acaba por contribuir para a precocidade e por consequência, para o desaparecimento da infância. A cultura do consumo, exposta pela televisão e constantemente incorporada e internalizada pelas crianças, consagram-na como herói e protagonista, libertando-as das práticas adultas que a denominavam como um ser frágil e indefeso.

Continuando as explanações, nos deparamos com o texto 10, “Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero”, de Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz. Tal estudo apresentou como objeto de estudo, professoras e crianças de zero a três anos de idade.

Silva e Luz (2010) apresentam contribuições pertinentes a cerca das relações de gênero observadas no âmbito escolar e no reflexo das professoras da instituição. Elas enfatizam que durante as observações, constataram que as educadoras eram orientadas por concepções de masculino e feminino que remetiam a papéis estereotipados de homem e de mulher.

Encaminhando para o final da caracterização dos estudos, destaca-se o texto 11, “Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância”, publicado pela Constantina Xavier Filha. A pesquisa identificou e coletou um total de trezentos e sessenta e um livros, os quais apresentavam temáticas de sexualidade e gênero.

De acordo com a linha cronológica exposta por Xavier Filha (2014), os livros infantis de 1930 a 1970 destacavam-se pela linguagem arbitrária e padronizada a respeito da sexualidade da criança. A partir da década de 1970, observou-se uma maior conformidade do texto e das ilustrações com o leitor. E nas publicações recentes, apresentam-se por intermédio de uma linguagem lúdica, trazendo conteúdos que remetam à reflexões e discussões de temas infantis.

Terminando a investigação proposta, nos deparamos com o artigo 12 de Claudia Vianna e Daniela Finco, “Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder”.

Vianna e Finco (2009) destacam no início do texto que as preferências e as características de meninos e meninas representam construções sociais e históricas, não compreendendo fatores biológicos. O artigo apresenta como considerações finais a importância da atuação docente, as quais reforçam ou extinguem as desigualdades impostas pela sociedade. As professoras participantes da pesquisa em questão acabavam por reforçar estereótipos de gênero entre seus alunos.

RESULTADOS

Um tema considerado de extrema relevância encontra-se no patamar da formação e atuação docente. Por ser apresentado e enfatizado nos artigos selecionados, faz-se necessário o levantamento de algumas questões acerca da formação do profissional na área da sexualidade, do papel do professor no âmbito escolar de uma instituição infantil atrelado as suas contribuições para a desconstrução ou afirmação dos estereótipos de gênero.

Dentre os 12 artigos selecionados, poucos fazem menção à importância da formação e da atuação docente. Porém, quase que em sua totalidade, apresentam exemplos enriquecedores das transformações positivas e negativas que este profissional acarreta na formação acadêmica de seus alunos e principalmente na contribuição que estes trazem para a construção das relações de gênero.

Segundo Mariano e Altmann (2016), artigo 6 exposto na Figura 1, a diferença entre as atuações docentes pode ser notada com facilidade em sua pesquisa, por possuir como sujeitos um professor e uma professora. A atuação de ambos os profissionais demonstrava atitudes e reflexos opostos. Na escola em que o atuante era o professor, o qual apresentava atividades mistas, não separando as crianças por gêneros, estas se mostravam livres, bem resolvidas e eram capazes de formar diversos grupos ao decorrer das atividades sem demarcar as diferenças. Contrariamente, a escola que possuía a contribuição da professora, tal qual trazia em seus discursos falas discriminatórias e a separação das crianças em gêneros era recorrente, os alunos incorporaram as atitudes demonstradas cotidianamente pelo profissional docente e refletiam instantaneamente essa divisão de mundo em suas organizações sociais. O estudo demonstra que intervenções menos diretivas, isto é, intervenções em que o professor não demonstrava e enfatizava suas visões de mundo, suas opiniões próprias, acabavam por não influenciar negativamente as crianças, produzindo relações de gênero menos hierarquizadas e, por consequência, menos desiguais, uma vez que “as desigualdades entre homens e mulheres são construídas pela sociedade e não determinadas pela diferença biológica entre os sexos. Elas são uma construção social, não determinada pelo sexo.” (FARIA; NOBRE, 2003, p. 2).

Faz-se necessário destaque para o trabalho da Educação Sexual no combate à discriminação, atos e atitudes preconceituosas, além de desconstruir hierarquias de gênero refletidas pela sociedade e possivelmente reforçadas no âmbito escolar. Tal educação deve fornecer elementos essenciais para a criação de um espaço onde as crianças consigam problematizar e contextualizar os conceitos por meio de práticas eficazes. (LEÃO, 2012).

Silva e Luz (2010), artigo 10 da Figura 1, demonstram que as educadoras participantes da pesquisa traziam consigo concepções prontas, estereotipadas e culturais do que era ser menino e menina. Tais comportamentos eram reproduzidos e representados nas práticas das crianças, refletindo formas estereotipadas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

[...]mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas se torna uma forma de se apropriar da identidade sexual. (BRASIL, 1998, p. 42).

O enfoque não consiste em naturalizar os comportamentos de meninos e meninas e nem em desconsiderar que tais condutas sejam frutos de construções históricas, sociais e culturais, mas sim apontar como eficiente o papel do professor no tocante a desconstrução ou reprodução de tais costumes.

Para garantir uma prática docente eficaz, torna-se necessário o investimento em “uma base bem solidificada de maneira que o profissional tenha acesso ao conhecimento teórico e didático que necessita para uma prática pedagógica eficaz e diferenciada”. (LEÃO; RIBEIRO, p. 613, 2013). Ainda de acordo com os autores citados, as disciplinas que abarcam o tema educação sexual, encontram-se escassas nas graduações que oferecem cursos de licenciatura, exatamente os cursos que precisam se responsabilizar perante a formação de seus profissionais no tocante ao trabalho do tema em questão.

E por fim, Vianna e Finco (2009), apresentam distintas formas de contribuir para as desigualdades de gênero. O estudo demonstra que, de acordo com o contexto histórico inserido, instituições acabam por orientar e reforçar habilidades específicas e distintas para meninos e meninas. As professoras participantes da pesquisa controlavam a agressividade nas meninas e a sensibilidade nos meninos, excluindo ambos de situações das quais poderiam ocorrer tais demonstrações.

Por meio dos relatos expostos, devemos destacar que:

[...]compete à escola criar condições de ensino e aprendizagem, e de formação e reflexão para questões de sexualidade, gênero e educação sexual, que paulatinamente contribuiriam para esclarecer, diminuir e, até erradicar estes mitos, tabus e preconceitos de natureza sexual. (LEÃO; RIBEIRO, p. 615, 2013).

Para tal feito, faz-se necessário a formação do profissional educacional na área a fim de identificar em suas práticas, elementos eficazes para eliminar, desde a tenra idade, relações discriminatórias, contribuindo para o amparo e desenvolvimento pleno de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES

Podemos concluir que o processo de formação docente encontra-se defasado no tocante às questões relacionadas à sexualidade, o que ocasiona uma série de lacunas prejudiciais ao trabalho pedagógico docente. Há especificidades de valor elogiável que precisam ser consideradas no processo de formação inicial dos professores, uma vez que os quais precisam estar capacitados para acarretar em conhecimentos pertinentes. Com isso, “criar métodos que forneçam informações e fundamentos pertinentes para a compreensão da importância da Educação Sexual, torna-se fundamental para o início de uma longa caminhada”. (CROCIARI e PEREZ, p. 176, 2020).

De acordo com Crociari e Perez (2020), existe a constatação de uma escassez educacional referente ao conteúdo explanado.

Este hiato constatado pode ser explicado pela falta de conhecimento (não transmitido durante a formação inicial, fazendo com que os discentes rotulem seu despreparo em relação à temática exposta no decorrer da pesquisa e a falta de estudos relacionados ao assunto em questão reflete na omissão do conhecimento e culmina em preconceitos e pré-julgamentos culturalmente imersos na sociedade. (CROCIARI e PEREZ, p. 176, 2020).

A atuação docente, como observado, relata exemplos claros da total influência das práticas pedagógicas para o processo de conhecimento dos alunos. Portanto, o professor deve considerar que está diante de uma sala heterogênea e que cada criança carrega consigo uma imensa bagagem cultural advinda de conhecimentos espontâneos, sendo fruto de experiências vividas no âmbito familiar. Atentar aos elementos acima resulta para o professor em ferramentas valiosas para discorrer cotidianamente sobre atividades, brincadeiras e conversas livres de preconceitos e desigualdades.

E por fim, a intervenção docente acaba por acarretar em atitudes internalizadas pelas crianças, cabendo ao professor fornecer mecanismos que busquem o progresso igual de seus alunos, contribuindo para a desconstrução da desigualdade de gêneros.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História social da criança e da família. (1973). 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF.
- BUSS-SIMAO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. *Rev. Bras. Educ.*[online]. v. 18, n. 55, p. 939-960, 2013, ISSN 1413-2478.
- BUSS-SIMAO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cad. Pesqui.* [online]. v. 43, n. 148, p. 176-197, 2013. ISSN 0100-1574.
- CROCIARI, A. Infância, Gênero e Educação Infantil: percepções e ações na e para a formação inicial do pedagogo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2020.
- CROCIARI, A.; PEREZ, M. C. A. Docência, Gênero e Educação Infantil: sistematizando os poucos estudos encontrados. (2018). *Anais do III Congresso de Educação PET Pedagogia: XII Amostra de Pesquisas em Educação*. Marcia Cristina Argenti Perez (Org.). Araraquara, 2018 (Brasil). — Documento eletrônico. - Araraquara: FCLar-UNESP, p. 160.
- CROCIARI, A.; PEREZ, M. C. A. O que estamos estudando sobre gênero na educação infantil: as lacunas na formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp.2, p. 1556–1568, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12615. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12615>. Acesso em: 26 maio. 2022.
- FARIA, A. L. G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cad. Pagu* [online]. n. 26, p. 279-287, 2006. ISSN 1809-4449.
- FARIA, N.; NOBRE, M. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. (2003). In: COORDENADORIA especial da mulher (org.). *Gênero e educação: caderno para professores*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, p. 29-42.
- FERNANDES, O. de S.; ELALI, G. A. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. v. 18, n. 39, p. 41-52, 2008. ISSN 0103-863X.
- JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. *Rev. Estud. Fem.*[online]. v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. ISSN 0104-026X.
- LEÃO, A. M. C. A percepção dos (as) professores (as) e coordenadores(as) dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência. (2012). 259f. *Relatório de Pós-Doutorado (Sexologia e Educação Sexual)* - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 8, n. 3, 2013.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. (1997). Petrópolis, RJ Vozes.

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? Cad. Pagu [online]. n. 46, p. 411-438, 2016. ISSN 0104-8333.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. Cad. Pesqui.[online]. v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014. ISSN 0100-1574.

PICCOLO, G. M. Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. Educ. Soc.[online]. v. 32, n. 114, p. 205-221, 2011. ISSN 0101-7330.

RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. (2013). In: RABELO, A. O.;

PEREIRA, G. R. e REIS, M. A. S. (Org.). Formação docente em gênero e sexualidade. Petrópolis: DP et al. p. 7-15.

SALGADO, R. G. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. Cad. CEDES [online]. v. 32, n. 86, p. 117-136, 2012. ISSN 0101-3262.

SILVA, I. de O.; LUZ, I. R. da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. Cad. Pagu [online]. n. 34, p. 17-39, 2010. ISSN 1809-4449.

XAVIER FILHA, C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. Educ. rev.[online]. n. esp. 1, p. 153-169, 2014. ISSN 0104-4060.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder (2009). Cad. Pagu [online]. n. 33, p. 265-283, 2009. ISSN 1809-4449.

Capítulo 16

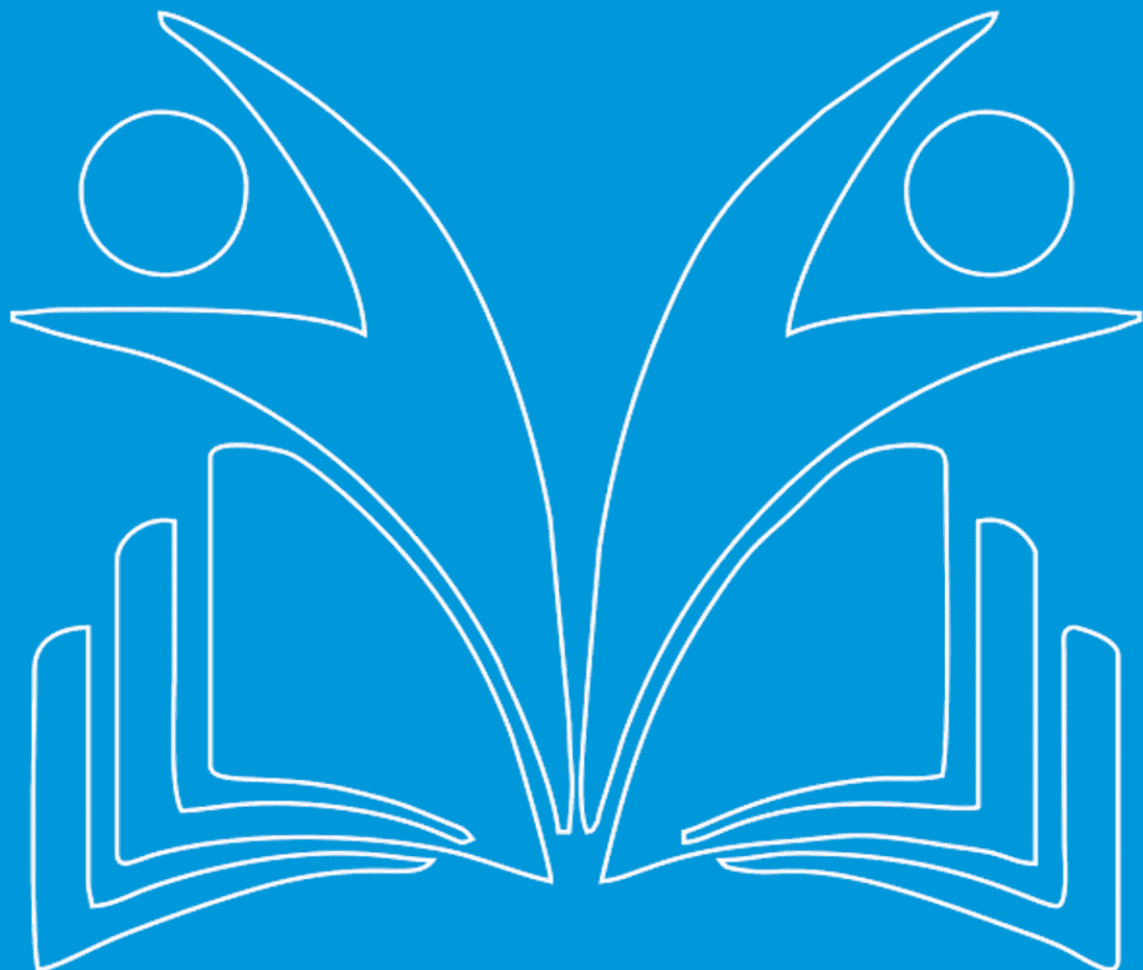


10.37423/220505934

INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE ANÁLISE DA SÉRIE HISTÓRICA (2013-2021)

Helciclever Barros da Silva Sales

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira*



Resumo: Este artigo objetiva historiar e analisar criticamente o indicador de adequação da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos - EJA desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Este indicador está sendo produzido desde 2013 por meio de itens do Censo da Educação Básica, que coletam dados e informações sobre a formação docente desde a educação infantil até o ensino médio regular, incluindo também indicador específico para a EJA, sendo este último nosso objeto de análise. O indicador é composto de 5 grupos nos quais se distribui em níveis a adequação da formação em relação à atuação docente efetiva em turmas escolares. Os dados revelam que apesar de avanços pontuais, há ainda muita distorção no que se refere à formação docente considerada mais adequada para atuação docente na EJA.

Palavras-chave: Indicador; Formação Docente; Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

O indicador de adequação da formação docente é um indicador relativamente novo, desenvolvido, produzido e atualizado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep desde 2013. Esse indicador é fruto de dados e informações coletados através do Censo da Educação Básica, anualmente realizado pelo Inep em todas as escolas da educação básica, sejam elas públicas, privadas, rurais, urbanas, municipais, estaduais e federais, e para todas as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e para a modalidade de EJA. Também é possível desagregar o indicador aos níveis de municípios e de escolas, configurando-se destarte como um painel público de relevância para fomentar o saudável debate público sobre a formação docente.

Assim, o referido indicador produz dados e informações e revela aspectos de todas essas facetas da educação básica. No caso deste artigo, nosso foco será discutir e apresentar gráficos sobre a realidade da formação docente da EJA, tanto para o ensino fundamental, quanto para o médio. Dado o quantitativo de gráficos, a metodologia de análise operacionalizada neste ensaio será quali-quantitativa, de forma que será realizada breve metalinguagem dos dados quantitativos em forma de comentários e ponderações sobre os seus significados para a realidade da formação docente em EJA. Anota-se que, em consulta à base de dados da Capes (Portal de Periódicos), não há artigo que historie o indicador de adequação da formação docente, apesar de sua existência desde 2013, sobretudo focalizando os dados relativos à formação docente para a EJA, o que justifica ainda mais nosso esforço analítico, mas principalmente transmutar planilhas de percentuais em gráficos, gênero mais visual e, diria, mais eloquente.

Portanto, cumpre pontuar que a formação docente para a EJA tem a mesma diversidade de característica de que se verifica nos perfis do alunado desta modalidade. Esse aspecto traz como tudo na vida vantagens e desvantagens, pois por mais oportuno e importante que seja a pluralidade de docentes, com diferentes trajetórias formativas e experiências para contribuir nas salas de aula de EJA, é também salutar que haja diretrizes mínimas em termos formativos, a fim de garantir o direito dos educandos de serem atendidos por redes educacionais dotadas de profissionais capacitados e bem formados.

2 O QUE É O INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA?

Como todo indicador, ele indica, ou seja, orienta uma tendência, um caminho que está sendo seguido. Isso é trivial e ao mesmo tempo fundamental, pois um indicador diz muito, mas também não diz tudo. De toda forma, seria um absurdo negar seu lugar e importância. O Indicador de Adequação da Formação Docente, nesse sentido, é uma construção ancorada em dados do Censo da Educação Básica e que apura anualmente a situação da formação dos professores da educação básica, portanto, está amparado em dados informados pelas próprias escolas sobre seu professorado.

A formação docente é assunto recorrente nos estudos, pesquisas e investigações de diferentes campos científicos e acadêmicos. Contudo, há uma contundente concentração de estudos qualitativos, que certamente têm importância cabal para iluminar teórica e criticamente uma série de nuances da problemática sobre a formação de professores, mas, dado o rigor e alcance dos dados coletados através do Censo da Educação Básica, é de suma importância considerar também, em associação às pesquisas qualitativas, os dados quantitativos oficialmente produzidos por esse fundamental instrumento de coleta nacional, com vistas a conhecer melhor e com mais segurança empírica os perfis formativos do magistério como esse vem sendo operacionalizado efetivamente nas turmas de estudantes da educação básica. Dessa forma, o indicador de adequação da formação docente se converte em um panorama de dados central, visto que radiografa anualmente a situação da formação docente básica brasileira. E, esse novo cenário de dados trazido por esse indicador, instaura novas possibilidades para atender à uma lacuna que Arroyo (2006) já vinha sinalizando:

Acho interessante partirmos desse ponto quando nos defrontamos com esta questão: como formar educadores e educadoras de EJA? Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, **não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação** porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido. [...] O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação. (ARROYO, 2006, p. 17-18, grifo meu).

Segundo o Inep, através da Nota Técnica nº 20, de 21 de novembro de 2014, a construção do indicador foi possível, porque o:

Censo Escolar da Educação Básica, coordenado pelo Inep e realizado em parceria com os estados e municípios, coleta também dados sobre a formação de docentes, turmas em que atuam e disciplinas que lecionam, além de dados sobre os alunos, turmas e escolas. Inicialmente foram analisados os dados referentes ao ano de 2013, mas é possível realizar a mesma análise, com alguns ajustes, para todos os anos com os dados já disponíveis. Além disso, o próprio estudo identificou pontos para o aprimoramento da coleta, que permitirão um melhor tratamento de dados quando implementados. (NOTA TÉCNICA Nº 1/2021/CGCQTI/DEED).

Assim, a referida orientação técnica detalhou e fundamentou técnica e normativamente como se desenvolveu o indicador, e que foi dividido em grupos de formação docente do seguinte modo, sendo o grupo 1 o mais adequado e o grupo 5 o menos adequado:

Figura 1

Quadro 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Nota Técnica nº 20, de 21 de novembro de 2014. **Fonte:** Inep

Em momento histórico recente, havia uma necessidade de se implementar formação universitária aos docentes da educação básica de modo urgente, algo que ainda é uma realidade muito candente. Entretanto, percebe-se ao ser verificar os dados gerais do indicador de adequação de formação docente uma necessidade também premente de ajustar a relação necessária entre a formação do professor e as turmas e as disciplinas em que ele leciona. Assim, não basta ao professor ter graduação pura e simplesmente, é crucial que sua formação esteja adequada à atuação nas turmas em que ocorre o magistério. Esse é um ponto interessante, pois, a despeito de toda a ampliação vertiginosa da formação docente alavancada por cursos superiores EAD, por exemplo, ainda há disparidades significativas na alocação de professores no que se refere às disciplinas e às turmas da educação básica em que laboram.

Essa problemática é particularmente complexa quando se pensa a realidade do professorado da EJA, visto que historicamente é uma modalidade relegada a um segundo plano, no tocante ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais e, além disso, é preciso avaliar novos horizontes formativos específicos para a EJA, posto que as formações em licenciaturas ou em bacharelados com complementação pedagógica tal qual estão estruturadas atualmente, na maioria delas, não há qualquer abordagem de preparação pedagógica seja por meio de disciplinas ou de reflexões teóricas específicas às necessidades da EJA, também não nos parece ser o caminho mais desejável, quando se pensa em formação docente adequada à esta modalidade: “É essencial ao educador da EJA a compreensão sobre a importância de uma formação adequada e direcionada para atender a esse público, pois é fundamental respeitar as diferenças encontradas nesta modalidade, seja cultural ou social, mas que precisam ser consideradas, caso contrário, a educação seguirá um modelo padrão, onde a leitura e escrita acontecem de maneira mecânica” (FERNANDES; GOMES, 2015, s/p.). Nessa linha, são luminosas as considerações de Soares (2008):

Constata-se que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. Não existe, assim, relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Essa situação pode ser, pelo menos parcialmente, explicada pela configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada (DI PIERRO, 2005). Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de preparação longa, aprofundada e específica. O próprio campo de atuação do profissional de EJA, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial. Essa amplitude e “porosidade” da área dificultam, por outro lado, a própria ação da universidade, que, por meio de algumas reformas curriculares, busca aproximar a formação inicial do educador de EJA às demandas do campo de trabalho e, ao mesmo tempo, às necessidades colocadas para a área pelas pesquisas que vêm sendo realizadas. (SOARES, 2008, p. 97).

Mesma é a perspectiva de Ventura e Bomfim (2015):

As lacunas em relação à Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas, de forma geral, vêm sendo apontadas em inúmeros estudos. Análises realizadas por Di Pierro (2006), Gatti e Barreto (2009), por exemplo, assinalam tanto o lugar secundário da preparação para a docência como o silêncio em relação ao trabalho específico em EJA, ausente na maioria das experiências de formação inicial em cursos de licenciatura que habilitam o profissional a exercer a docência numa dada área do conhecimento, nos níveis e nas modalidades da educação básica. A questão, portanto, coloca-se em torno dos limites dessa

formação, isto é, da não explicitação do seu compromisso com a educação destinada aos alunos jovens e adultos que integram as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 218).

Di Pierro (2006) enumera treze aspectos que permeiam a formação docente inicial dedicada à EJA, algo que a autora chama de “Trajetórias de formação dos educadores da EJA” (DI PIERRO, 2006, p. 283-285). Suas ponderações revelam que há uma profunda vereda ainda em construção nesse campo da formação docente para a EJA.

Importantes atualizações normativas de impacto nas políticas de EJA foram publicadas recentemente, como é o caso da RESOLUÇÃO No. 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021 e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Ao mesmo tempo, desde 2021 já há orientação normativa sobre a formação docente para EJA, o que foi feito através do Parecer CNE/CP nº 09/2001, de 8 de maio de 2001.

De toda maneira, as discrepâncias reveladas pelo indicador agudizam essa questão da formação docente para EJA. De forma geral, conforme observado nos dados da série histórica do indicador, convertidos em gráficos (Sales, 2022, 60p.), a formação dos professores do ensino médio da EJA é mais adequada (maior percentual de docentes no grupo 1) em comparação à formação docente da EJA do ensino fundamental.

Igualmente de forma geral, os grupos que contam com maiores percentuais de docentes são os grupos 1 e 3, sendo que no ensino médio, o grupo 1 é o majoritário e o grupo 3 é o majoritário no ensino fundamental. Há situações em que houve inclusive, em relação ao indicador do ensino fundamental, ligeiro aumento do percentual de docentes no grupo 3, e diminuição do percentual do grupo 1, algo certamente não desejável.

Os dados também revelam que de forma geral não houve no período de 2013-2021 significativas alterações na distribuição percentual da formação docente para EJA, isto é, pode-se afirmar que com relativa tranquilidade, com raras exceções, que houve uma estagnação da adequação formativa dos professores da EJA última década. Quanto ao indicador por unidades da federação (estados) da EJA fundamental, a situação da adequação formativa docente, por exemplo, no Acre, Maranhão e Alagoas é particularmente preocupante, visto que o grupo 5 (o menos adequado: docência sem curso superior algum) do indicador se manteve como o majoritário. Dessa maneira, fica patente a necessidade de priorização da formação docente adequada ao ensino fundamental da EJA em todos os estados, e sobretudo nos supramencionados. No comparativo nacional, embora persista percentual alto no grupo 3 do indicador, o que é um aspecto comum a praticamente todos os dados, independentemente do recorte analisado, entre escolas públicas e privadas de EJA, os dados tanto do ensino fundamental

quanto do ensino médio revelam que há mais professores com formação adequada nas escolas públicas, o que contradiz teses equivocadas recorrentes de que o magistério das redes públicas é menos preparado. A situação da formação docente por localização: urbana ou rural reforça a necessidade de investimentos e esforços sociais urgentes a fim de assegurar a formação docente adequada para o magistério de escolas rurais.

Também se verificou uma situação mais adequada nos estados do centro-sul em relação aos estados do norte e do nordeste, sendo que a situação desta última região é ainda mais preocupante. Mas em todos os estados, a necessidade de ampliação da formação docente mais adequada para a EJA é algo irrefutável. É preciso considerar, contudo, que após mudança na metodologia de cálculo do indicador realizada pelo Inep, os dados precisam ser lidos com cautela, mas de todo modo, a consistência das tendências percentuais nos grupos do indicador é notória e não prospera dúvidas quanto ao descaso social, revelados pelos dados, no que se refere à formação dos docentes de EJA.

Por último, ainda assusta o percentual de docentes atuando na EJA em vários estados e regiões do país sem qualquer curso superior (grupo 5), de forma que esse parece ser o problema a ser priorizado por todos os agentes formativos e gestores educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação da formação docente é sempre pauta prioritária das pesquisas, com reflexos nas políticas públicas educacionais. Ter à disposição tão robusto indicador colabora consistentemente nesse percurso analítico rumo à transformação da realidade atual, ainda precária, e que revela descaso com a educação de jovens e adultos. Fica o convite para que os leitores interessados realizem suas próprias análises e considerações sobre os dados dispostos em gráficos, com vistas a discutir e verificar o quadro atual da formação docente na EJA brasileira. É imperioso destacar que a formação continuada, associada à prática docente com infraestrutura escolar digna entre outros fatores que em conjunto harmônico compõem a qualidade educacional, pode ajudar muito na melhoria desse panorama, contudo, há questões fundamentais da formação docente que carecem de sistematização prolongada e detida de habilidades, competências, conhecimentos, atitudes e valores, algo que somente se adquire, em sua inteireza, na formação inicial sólida e séria. Assim, o primeiro passo do futuro da docência em EJA nos parece ser a sua comunidade docente se enxergar mais profundamente e, para isso, dados confiáveis são de suma relevância nesse processo especular-identitário. É com efeito, saber

em detalhes como estamos para decidir coletivamente para onde iremos. Este texto é um pequeno passo nessa direção.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 (LDB), 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: 15 mar. 2022.

_____. NOTA TÉCNICA Nº 1/2021/CGCQTI/DEED/INEP. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/SEI_INEP_0644683_Nota_Tecnica.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

_____. RESOLUÇÃO No. 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

_____. CNE/CP. Parecer nº 09/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ Unesco, 2006. p. 281-291.

Disponível

em:http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

FERNANDES, Rosangela Maria; GOMES, Vilisa Rudenco. Formação dos professores da EJA: Desafios e possibilidades. Disponível em:

<https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/461/FORMA%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFESSORES%20DA%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SALES, Helciclever Barros da Silva Sales. Gráficos da série histórica do Indicador de Adequação da Formação Docente da Educação Básica Brasileira (2013-2021). Brasília-DF, 2022, 60p. Disponível em: <https://archive.org/details/graficos-do-indicador-de-adequacao-da-formacao-docente-2013-2021>. Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Indicador de Adequação da Formação Docente da Educação Básica 2013-2021. (Tabelas Excel). Brasília: Inep, 2022.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. O educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/br3HrgNWhwfNKhwFmZ3jNkD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

VENTURA, Jaqueline. BOMFIM, Maria Inês. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O FORMAL E O REAL NAS LICENCIATURAS. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 211-227. Abril-Junho, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Capítulo 17

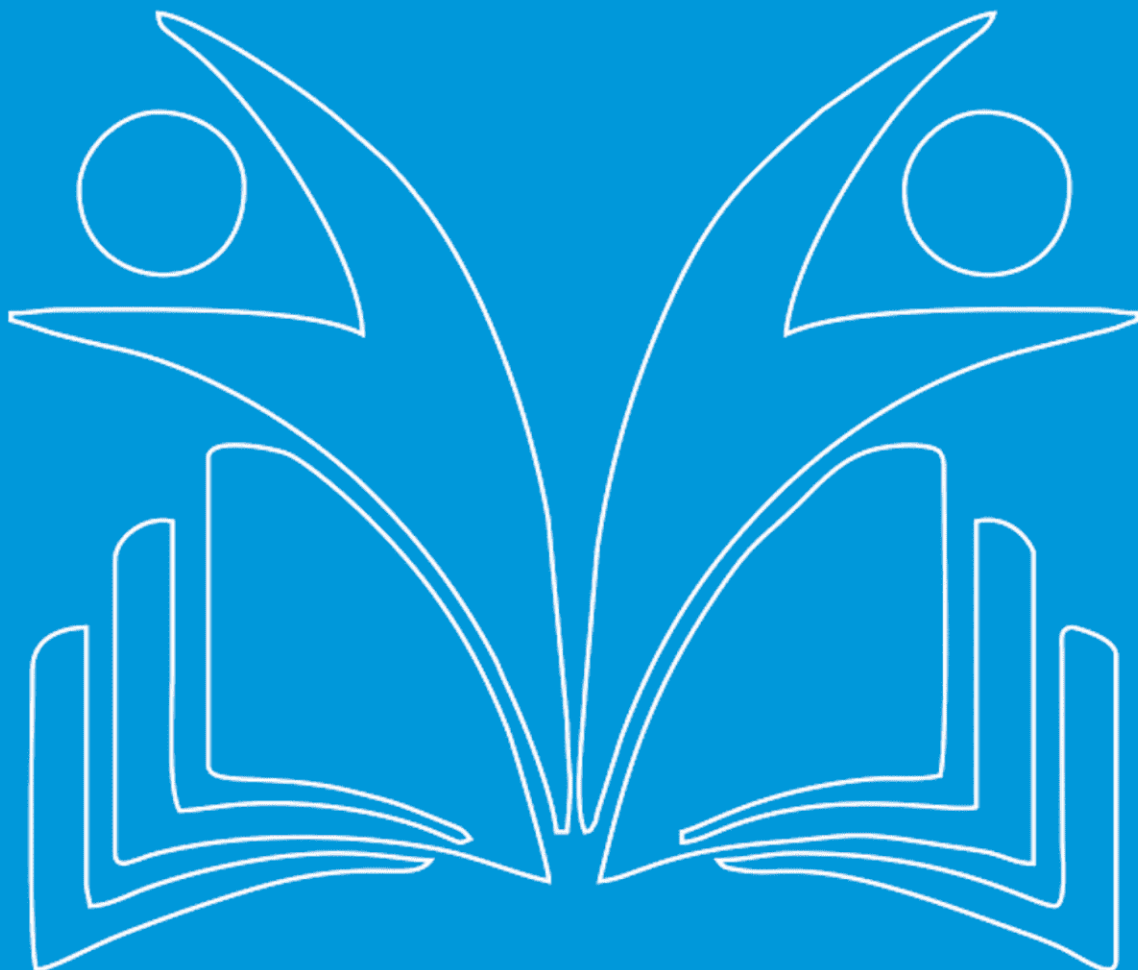


10.37423/220505949

AS INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA EDUCATIVA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM

CELIA REGINA TEIXEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA



Estas reflexões têm como objetivo primeiro organizar saberes sobre a área avaliativa. Para tanto apresenta Estado da Arte ou Estado do Conhecimento — estudos da área avaliativa — como leitura para graduandos em Educação. Aborda a temática avaliativa e apresenta os avanços e retrocessos da avaliação da aprendizagem ao longo de sua trajetória histórica. Também se propõe discutir avaliação na perspectiva somativa e na perspectiva formativa. Propõe-se ainda apresentar aos leitores de que há várias alterações nas bases conceituais da avaliação, perpassando ora como um instrumento de classificação e mensuração, ora como elemento auxiliar na compreensão do processo de aprendizagem em que se encontra o aprendiz. Apresenta que a avaliação da aprendizagem foi e é tratada como forma de controle e que se faz emergente implantarmos aspectos dialógicos e de emancipação para o aprendiz no processo de aquisição dos saberes escolares. Ao longo das reflexões a avaliação da aprendizagem está ancorada na proposição de mudança, tramitando de um modelo tradicional e rígido para um modelo qualitativo e formativo, uma vez que possibilita aos envolvidos no processo educativo direcionar suas práticas para a apreensão do processo em que o aprendiz se encontra. Essa apreensão é um avanço no processo de ensino aprendizagem e na aquisição dos saberes, pois os alunos são direcionados a conhecer intimamente o seu processo de aprendizagem. Defende que se a avaliação estiver atrelada ao ensino e a aprendizagem, ela favorece o rompimento com uma visão unitária de que a legislação e normas escolares devem ser atendidas sem questionamento e proposições. Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, bases conceituais, práticas pedagógicas. Um pouco de história — A influência do pensamento Americano no pensar Brasileiro A questão avaliativa remonta à antiguidade. O processo avaliativo formal, datado de 2205 a.C., era utilizado no recrutamento de homens para o serviço civil pelos oficiais chineses, assim como para sua promoção por meio de competições, com o objetivo de prover o Estado chinês de homens bem preparados e capacitados para o campo de batalha. As ideias iniciais e os primeiros conceitos sobre avaliação estavam relacionados com medição, competição e bonificação. Assim, discutir sobre avaliação nos dias atuais é, também, apontar para os modelos que a compõem. A (83) 3322.3222 contato@conedu.com.br www.conedu.com.br definição de avaliação está direcionada ao modelo da avaliação — é a pedagógica, a das aprendizagens dos aprendizes

Muito se tem discutido sobre avaliação nos dias atuais. Entretanto muito há de se fazer sobre as questões advindas de modelos externos. Segundo Sousa (1986, p. 19-20), é verificável essa marcante influência do pensamento norte-americano em relação “[...] à avaliação, no Brasil, por intermédio de autores diversos. Entre os que tratam a questão da avaliação destacam-se Popham, Bloom, Groulund, Ebel e Ausubel [...]”. Essa influência não ocorreu somente no pensamento, mas também orientou a

questão legislativa educacional, pois excedeu o âmbito acadêmico, tendo orientado toda a legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, referendando as leis, os decretos e os pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus. Nas décadas de 10 e 20, do século XX, os Estados Unidos priorizavam o processo avaliativo enquanto elemento que possibilitaria medir as habilidades e aptidões dos alunos. Entretanto, somente na década de 30 é que estudos e pesquisas na área da avaliação educacional demonstraram a necessidade dos testes padronizados para mensuração do processo de aprendizagem. Tal fato pode ser observado, por exemplo, quando estudos e pesquisas como os de Bobbitt (1918), que abordava a questão curricular dentro de uma estrutura de análise centrada nos déficits ou nas deficiências dos indivíduos e apontava a necessidade de verificar, via avaliação, esses déficits. Abrindo um parêntese, vale ressaltar que o reflexo da influência norte-americana no campo curricular brasileiro e, conseqüentemente, no avaliativo, se fez sentir nas teorias que surgiram em nosso país, como transferência do proposto para os Estados Unidos, enquanto cópia da tendência tecnicista originária desse país. A questão da subserviência dos teóricos brasileiros ao pensamento norte-americano se constituiu em grande entrave e desencadeou uma desconsideração pelo contexto brasileiro no que diz respeito a um currículo diferenciado e diversificado, que tivesse como eixo norteador, a nossa realidade. A avaliação, nesse contexto, era vista como um instrumental capaz de identificar esses déficits e avaliá-los. Para Luckesi (2002, p. 69), a avaliação é um “[...] juízo de qualidade sobre dados relevantes”, que são afirmações ou negações sobre alguma coisa, tendo em vista uma tomada de decisão. Essas afirmações ou negações incidem sobre o aspecto substantivo (realidade da conduta do aluno) chamada, pelo autor, de juízo de existência, ou adjetivo (atribuição de qualidade a essa realidade, partindo do padrão ideal de (83) 3322.3222 contato@conedu.com.br www.conedu.com.br conduta), o chamado juízo de qualidade. Ou seja, os resultados da aprendizagem dos alunos são comparados com os resultados esperados e baseados no padrão ideal; esses resultados serão satisfatórios ou não, na medida em que se aproximarem desse padrão. Porém, o ato de avaliar completará seu ciclo constitutivo a partir da tomada de decisão das ações que serão implementadas, visando à aprendizagem. Em situação de sala de aula, a avaliação espontânea e interativa ocorre o tempo todo. Professores e alunos avaliam e são avaliados constantemente e ajustam suas ideias a partir das observações que vão recebendo. A avaliação educacional deve ser um processo abrangente do ser humano, implicando numa reflexão crítica sobre a prática, para descobrir os avanços, as resistências, as dificuldades dos alunos, acompanhando-os no seu processo de crescimento. O processo avaliativo parte do pressuposto de que a aprendizagem se concebe em confronto com as dificuldades em que o diagnóstico de sucessos

e fracassos deve ser compreendido como uma análise. Essa análise deve compreender em que estágio de aprendizado está cada aluno, considerando suas potencialidades e as condições de ensino que foram propostas. A dimensão somativa O termo avaliação da aprendizagem é atribuído a Ralph Tyler, em meados dos anos 30, do século XX, afirmando ser o processo de avaliação um determinante na medição dos objetivos educacionais e, se os mesmos estão sendo alcançados pelo programa do currículo e ensino. Em 1949, seu trabalho ganha projeção com a publicação do livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, em que Tyler descreve a concepção de avaliação por objetivos, considerando que os métodos e modelos de planejamento de currículos são o centro do processo avaliativo. A prática escolar usualmente utilizada pela escola, denominada de avaliação, é constituída por diversos elementos que vão além de provas e exames. Esta prática de provas e exames tem sua origem na escola moderna a partir dos séculos XVI e XVII. Algumas expressões das experiências pedagógicas deste período sistematizaram o modo de agir a respeito das provas e exames, alicerçadas nas práticas das pedagogias jesuíticas (século XVI), onde a hierarquia e obediência se apresentam como princípios organizadores da vida enquanto método rigoroso de ensino que ditava todas as regras, desde a administração escolar. As formas de avaliação e de como os alunos deveriam permanecer no momento de aplicação das provas, tem o professor como personagem principal da educação, utilizando exames para trabalhar a aprendizagem dos alunos e a pedagogia Lassalista, que se refere às ideias de São João Batista de La Salle, um (83) 3322.3222 contato@conedu.com.br www.conedu.com.br teólogo da educação, com uma educação centrada na fé - teocentrismo. Neste mesmo período acontece a cristalização da sociedade burguesa, mais precisamente no século XVIII, marcada pela exclusão e marginalização de grande parte dos sujeitos da sociedade. Neste sentido, é verificável a reprodução destas ideias na perspectiva defendida pela dimensão tecnicista do processo avaliativo. Assim sendo, a avaliação tecnicista, técnica, somativa é herdeira desse apanhado de pedagogias citadas, sobretudo por levar o aluno a guardar as informações, decorando-as. A dimensão somativa do processo avaliativo pode ser encontrada, também, nos estudos de Tyler (1969 e 1975), que considera no ato de avaliar, essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino. A proposta desse estudioso apresenta a avaliação educacional integrada à questão curricular, ou seja, a avaliação assume o papel de controle do planejamento, procedimento parecido com o que se desenvolve dentro do processo industrial. Essa concepção está atrelada aos modelos aproveitados da indústria e da análise de sistemas, por considerar a ideia de avaliação de currículo uma espécie de controle de produto. A prática de provas e exames, proposta na concepção tecnicista, técnica e somativa, excluem

parte dos alunos por basear-se no julgamento. Os estudos de Tyler (1975) revelam preocupação não só com a avaliação aprendizagem, mas também com os instrumentais de coleta de informações sobre o aluno. Tyler aponta a necessidade de uma ampliação desses instrumentais e sugere a aplicação de testes escritos, testes verbais para avaliar a capacidade dos alunos em analisar e tratar eficientemente vários tipos de problemas, a observação, a entrevista, os questionários, que fornecem evidência sobre interesses, atitudes e outros tipos de comportamento que ofereceriam maiores informações sobre as espécies de comportamentos representados pelos objetivos educacionais da escola. Tyler concebe a avaliação aprendizagem enquanto processo mediante o qual se determina o grau dessas mudanças de comportamento e aponta caminhos claramente definidos para o ato de medir, controlar e avaliar os comportamentos dos alunos, sem preocupação com os princípios de seleção, organização e distribuição de saberes. Com essas concepções avaliativas, os Estados Unidos priorizaram o processo avaliativo enquanto elemento que possibilitaria medir as habilidades e aptidões dos alunos, o que acaba repercutindo nos pressupostos da avaliação aprendizagem nas primeiras décadas do século XX, podendo ser vislumbrado o caráter psicopedagógico e também a ampliação em larga escala do instrumental de coleta de informações. (83) 3322.3222 contato@conedu.com.br www.conedu.com.br

A dimensão formativa Nos dias atuais, a avaliação tem sido vista de forma generalista, como uma exigência, tanto do ponto de vista legislativo da escola, quanto moral, de forma discriminatória e excludente. Neste sentido, adotar no âmbito aprendizagem uma prática docente inserida no paradigma da avaliação formativa é romper com os antigos modelos paradigmáticos tradicional e somativo. Para encaminhar uma prática docente na direção desse modelo formativo, há uma sugestão de afastamento de algumas questões, conforme Hadji (2001, p.20), “[...] questões, decisão, objeto e instrumentalização [...]”. Com este afastamento das questões práticas, os professores se encontram frente a novos desafios. Estes desafios nos remetem às seguintes reflexões: como avaliar os processos de aquisição de saber? Como escolher as ferramentas adequadas? Para refletir sobre estes questionamentos, Hadji (2001) defende a necessidade de seguir três tipos de esclarecimentos essenciais: sobre as questões que coloca a si mesmo; sobre as decisões que podem ser esclarecidas pela avaliação; sobre qual deve ser o objeto específico das averiguações. Com o propósito de reflexão sobre as questões de esclarecimento é que o avaliador se coloca frente a quatro questões: 1) O que se quer saber ao avaliar? Na avaliação, a primeira fonte de desvios é ignorar o questionamento que justifica o trabalho avaliativo. Por que você diretor avalia a escola? Por que você professor avalia seus alunos? Com que propósito lança-se mão de um processo avaliativo? Com estas reflexões sobre o que você avaliador quer saber, responde-se uma das quatro questões básicas. Avalia-se para informar os

envolvidos no ato educativo sobre a situação em que se encontra com referencia a qualidade de ensino da escola, sobre quanto em cada conteúdos programático abordado em sala de aula os alunos aprenderam, verificando-se o estágio de aprendizagem de cada aluno revendo e propondo ações no sentido de auxiliá-lo. É possível identificar três grandes fontes de questionamento: a sociedade, os professores e os alunos. Em cada um dos casos existe um grau de exigência. Para a sociedade, a avaliação constitui-se num instrumental que mapeia a situação de aprendizagem e de ensino de seus povos. Para os professores, a avaliação está relacionada a uma revisão constante das práticas, no sentido que, ao desvelar as dificuldades de aprendizagem e de ensino, exige-se a ressignificação do que está sendo ministrado no (83) 3322.3222 contato@conedu.com.br www.conedu.com.br condizente a se tornar uma aprendizagem significativa do aluno. Aos alunos, a avaliação está colocada enquanto um instrumental que situa o aluno sobre o seu processo de ensino e aprendizagem. 2) Como tomar consciência do contexto de decisão? Ao refletir sobre as funções de avaliação, o avaliador necessita de maiores informações sobre suas funções. As funções da avaliação escolar estão divididas em seis funções principais: 1) A avaliação formativa tem como função facilitar as aprendizagens, a serviço das questões pedagógicas; 2) A avaliação diagnóstica de etapas de ensino está relacionada com a questão da progressão institucional (passagem ou não para a série seguinte); 3) A avaliação diagnóstica de síntese oportuniza veicular as informações aos atores sociais e, conseqüentemente, prepara decisões de orientação; 4) A avaliação cumulativa ou certificadora avaliza e valida as aquisições – diplomas. 5) A avaliação normativa de grupo fornece informações referentes ao nível de ensino dos alunos, esclarece e prepara as escolhas curriculares; 6) A avaliação externa é um elemento de veiculação das informações advindas do sistema escolar aos sujeitos sociais. Com essas funções, o avaliador deve selecionar a melhor atenda seus propósitos, uma vez que, a avaliação pode ocorrer de uma ou de outra maneira, dependendo exclusivamente do seu propósito. 3) Como especificar o objeto preciso da avaliação? Neste item, ao se referir ao objeto preciso da avaliação escolar, todo avaliador precisa estar muito atento sobre qual o objeto da avaliação, uma vez que sabemos que a maioria dos objetos enfatizados pela avaliação escolar não é diretamente observável. Neste sentido, alguns cuidados com o objeto da avaliação escolar podem ser de suma importância como não desencorajar-se pela diversidade e pela complexidade dos resultados; trabalhar em equipe, no âmbito de uma mesma disciplina de ensino, na identificação de objetos de avaliação pertencentes ao programa de ensino, privilegiar as competências enquanto uma habilidade de saber fazer bem frente às mais variadas situações práticas referendadas por questões reflexivas. 4) Como selecionar um instrumento adequado? (83) 3322.3222 contato@conedu.com.br www.conedu.com.br Para o avaliador selecionar

o instrumento para coletar as informações sobre as etapas de ensino e aprendizagem dos alunos, há uma urgência em não se desprezar nenhuma das quatro fases desse processo: a especificação do objeto de avaliação; a escolha de um desencadeador, ou seja, de um comportamento observável apropriado; coletar as informações com múltiplos objetos e interpretar as informações coletadas. As recomendações atuais estão focadas no sentido de contemplar ao coletar as informações, abranger um número significativo de objetos para interpretá-las. Com estas considerações, a avaliação é utilizada como ferramenta de reorientação didático-pedagógica, concorrendo para uma efetiva aprendizagem – aprendizagem significativa. Segundo Janssen (2003, p.16), há uma emergente necessidade em “[...] desenvolver uma nova postura avaliativa [...]”. Assim, a prática pedagógica deve estar sendo revisada à luz dos dados que emergem da avaliação. Desta forma, encaminhar as discussões na escola para propostas de avaliação formativa inseridas numa dimensão ético-filosófica poderia se constituir em uma alternativa de quebra paradigmática dos elementos constitutivos da avaliação enquanto mecanismo de repressão e exclusão. Nos dias atuais, muitos professores se perderam em questões de descrédito e deixaram de considerar que, para além do ensinar, é preciso ensinar bem para que os alunos tenham excelência, sejam bons, dominem muito bem os instrumentos culturais (arte/mente/fatos), para colocá-los a serviço da transformação pessoal, institucional e social. Em síntese: a mudança na avaliação deve auxiliar a prática pedagógica ajudando a qualificá-la. Por meio de uma avaliação autêntica é possível exercer esta ação, respaldada no conceito de amorosidade crítica de Freire, em que o grande mote está amparado na identificação e focalização do problema e na sua luta para superá-lo. Portanto, segundo Fernandes (2014) devemos avaliar nossos alunos para aprenderem e não para aprovar ou reprovar. A guisa de conclusão... Ao defender que a utilidade da avaliação é fornecer elementos imediatos referentes às etapas de ensino e aprendizagem e das correções do processo no sentido de atender ao objetivo, a avaliação educativa está inserida na dimensão do cuidar da qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Para atender a esta proposta, a avaliação deve possuir um caráter diagnóstico além do parecer de Luckesi (1995) que nos acrescenta que a avaliação necessita ser assumida como instrumento que facilita a apreensão (83) 3322.3222 contato@conedu.com.br www.conedu.com.br do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, uma vez que sua função primordial é favorecer o avanço do aluno na aquisição dos saberes veiculado na escola e fora dela. Com isso, podemos defender que a avaliação educativa deve identificar o estágio de compreensão e assimilação do saber pelo educando e suas dificuldades, bem como os fatores que determinam tais dificuldades, com vistas a intervenção de ações corretivas. Para tanto, a avaliação da aprendizagem é um recurso para diagnosticar os alunos que necessitam de auxílio

e, conseqüentemente, implementar os cuidados pedagógicos específicos. A dinâmica do processo pedagógico precisa ser revisto, com o princípio de que a avaliação deve oferecer informações e que estas informações devem ser coletadas em intervalos pequenos para uma revisão e intervenção com os instrumentos pedagógicos, a fim de possibilitar ao aluno uma aprendizagem eficiente e significativa. Em síntese para Luckesi (2011, p.174) a avaliação, “[...] em primeiro momento incide sobre os resultados intermediários do processo da ação em execução; e, num segundo momento, permite o olhar sobre o resultado final da ação, o qual, em si, deverá ser positivo, pois para isso terão sido feitos investimentos, incluindo os decorrentes de tomadas de decisões subsidiadas pela investigação avaliativa atrelada á ação”. Nesta conjuntura, conforme defesa de Teixeira (2012; 2013(a); 2013(b)) a avaliação da aprendizagem precisa ser atentamente considerada, enquanto um diagnóstico das situações de ensino e aprendizagem que possibilita intervenções, no sentido de promover a recuperação das dificuldades do aluno na perspectiva de revisão e correção da ação educativa. A adoção do princípio de correção constante no processo de ensino e aprendizagem põe em evidência a avaliação enquanto elemento flexível, respaldado na dimensão formativa. Concluindo, para Sanmartí (2009, p.88), “Sem identificar as dificuldades de cada aluno – e suas possíveis causas – não será possível ajudá-los a superá-las. Sem ensiná-los a se autoavaliarem para que eles mesmos sejam capazes de encontrar caminhos para se livrarem dos obstáculos, dificilmente aprenderão”. Parafraseando Demo (2004) avaliar é cuidar que o aluno aprenda e também resgatar suas vozes com suas perguntas e respostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBITT, Franklin. The curriculum. 3. ed. New York: Arno Press & The New York Times, 1918. DEMO, Pedro. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. (83) 3322.3222 contato@conedu.com.br www.conedu.com.br
- HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JANSSEN, Felipe, HOFFMANN, Jussara, ESTEBAN, Maria Teresa. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. Cortez, 2011. _____ . Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. _____ . Avaliação da aprendizagem escolar: critérios e instrumentos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANMARTÍ, Neus. Avaliar para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau – Legislação, teoria e prática. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1986.
- TEIXEIRA, Célia Regina. Avaliação educacional: concepções e compromissos com aprendizagens significativas. In: TEIXEIRA, Célia Regina; FLORINDO, Regina Célia; TEIXEIRA, Rosiley; ANAYA, Viviani (orgs). Avaliação educacional: campo contestado. São Paulo: Max Limonad, 2012.
- (Coleção Teorias e Práticas Educativas – volume 1) _____(a). Uma avaliação reflexiva na formação de professores de Pedagogia – memórias de aulas. In: TEIXEIRA, Célia Regina; MIRANDA, Joseval dos Reis (orgs).
- Avaliação das aprendizagens: experiências emancipatórias no ensino superior. São Paulo: Max Limonad, 2013.
- (Coleção Teorias e Práticas Educativas – volume 2) _____(b). Avaliação educacional: campo em (re)construção. João Pessoa, Editora da UFPB, 2013.
- TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.