



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



Educação em transformação: abordagens contemporâneas

Claudinei Zagui Pareschi

Maria Aldenora dos Santos Lima

Israel Aparecido Gonçalves

Organizadores



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



Educação em transformação: abordagens contemporâneas

Claudinei Zagui Pareschi

Maria Aldenora dos Santos Lima

Israel Aparecido Gonçalves

Organizadores

Equipe Editorial

Abas Rezaey	Izabel Ferreira de Miranda
Ana Maria Brandão	Leides Barroso Azevedo Moura
Fernado Ribeiro Bessa	Luiz Fernando Bessa
Filipe Lins dos Santos	Manuel Carlos Silva
Flor de María Sánchez Aguirre	Renísia Cristina Garcia Filice
Isabel Menacho Vargas	Rosana Boullosa

Projeto Gráfico, editoração e capa

Editora Acadêmica Periodicojs

Idioma

Português

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em transformação [livro eletrônico] :
abordagens contemporâneas / organização
Claudinei Zagui Pareschi, Maria Aldenora dos
Santos Lima, Israel Aparecido Gonçalves. --
João Pessoa, PB : Periodicojs, 2023.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-6010-047-3

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação
3. Inovações educacionais 4. Prática pedagógica
5. Professores - Formação I. Pareschi, Claudinei
Zagui. II. Lima, Maria Aldenora dos Santos.
III. Gonçalves, Israel Aparecido.

23-182118

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Inovações educacionais : Educação 371.3

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Obra sem financiamento de órgão público ou privado

Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Seção de Pesquisas na América Latina da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: @periodicojs

Prefácio



Nos últimos anos, a vida de todos foi demasiadamente alterada. Com o início da pandemia de COVID-19, relações pessoais e profissionais sofreram grande impacto. Na área educacional, educadores e educandos precisaram se reinventar para continuar o processo de ensino e aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial de maneira eficaz.

Nesse cenário, os pesquisadores da área educacional se debruçaram nos estudos para compreender o que acarretaria no processo educacional e, em alguns casos, paralisaram suas outras pesquisas. No entanto, atualmente, vivemos uma retomada da produção científica que ultrapassam os limites dos impactos da pandemia vivenciada por todos.

A partir disso, a presente coletânea reúne artigos de pesquisadores da área da educação. Os autores trouxeram análises de temas recentes, que vão desde questões sobre o racismo estrutural propagado pela mídia, perpassando a relação entre a cultura africana e afro-brasileira e práticas educacionais universitárias. Além disso, ela traz interpretações de docentes diante da reforma do Ensino Médio; o uso de tecnologias educacionais na escola pública; e apresenta o “internetês”. A coletânea discute sobre a importância da formação continuada e o uso de GEOGEBRA no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Também, aborda a temática das metodologias de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia e demonstra intervenções neuropsicopedagógicas em alunos com TDAH, e finalizando com a descrição de impactos do percurso formativo na formação de professores, na vida profissional e pessoal dos acadêmicos.

Logo, os artigos aqui apresentados são frutos de estudos realizados por este grupo

de pesquisadores na área educacional. Parabéns por suas produções e desejo que novos trabalhos surjam em breve!

Boa leitura!

Dra. Ana Lydia Soares - UFRJ

Apresentação



Nós, seres humanos, não nascemos prontos. Nós vamos nos construindo aos poucos, na medida em que interagimos com as pessoas e com o mundo e nos educamos no decorrer da vida, em instituições formais e não formais. Na infância, temos contato com o mundo das letras quando frequentamos a escola e temos contato com os problemas sociais quando participamos da vida em sociedade, como a religião, a política, movimentos sociais, etc. A cada aprendizado, a cada questionamento e a cada problema enfrentado, avançamos em nossa formação, de forma integral, mesmo na fase adulta.

Para Libâneo (2015) a educação é um processo social e histórico e tem como objetivo a formação integral do ser humano, em seu desenvolvimento individual, social e cultural. Para Freire (1993) a educação precisa ser transformadora, que leve os oprimidos a questionarem a realidade em que vivem a fim de criar estratégias para transformá-la. Por isso, ela precisa fomentar o pensamento crítico e levar em consideração o saber dos estudantes.

Além disso, há também os saberes dos professores. Estudiosos na área, como Tardif (2014) dividia esses saberes em saberes universitários e saberes experienciais. A presente coletânea busca destacar esses saberes ao reunir as contribuições de professores e de diversos pesquisadores na área da Educação. Nosso objetivo ao construí-la foi dar oportunidade a eles de divulgar seus trabalhos, a fim de contribuir com o avanço do conhecimento científico nesta área. Também, a descrição de boas práticas em Educação contribuem para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas mundo afora, servindo de inspiração para outros professores e de desafio para o início de novas pesquisas.

Por fim, os artigos aqui contemplados contribuem para formação continuada de professores e estudantes que desejam saber mais sobre práticas pedagógicas e se atualizar sobre as pesquisas desenvolvidas na área da Educação, conhecendo as principais tendências na atualidade. Destarte, é com alegria que apresentamos a presente coletânea “Educação em Transformação: Abordagens Contemporâneas”, desejando que ela venha te proporcionar, caro(a) leitor(a), uma leitura prazerosa, crítica e cheia de insights para possíveis inovações na área Educacional

Ms. Claudinei Zagui Pareschi

Organizador

Sumário



RACISMO ESTRUTURAL PROPAGADO PELAS MÍDIAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA Bárbara Cristina Martins, Claudinei Zagui Pareschi	09
A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E AS PRÁTICAS DE PESQUISA E AÇÕES EXTENSIONISTAS NA UNIVERSIDADE Patrícia Cristina de Aragão	23
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: INTERPRETAÇÕES E TRADUÇÕES DOCENTES DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA Ana Cristina Quintanilha Schreiber	35
DA E. E. JARDIM SANTA LÍDIA PARA O MUNDO: RELATOS DE EDUCADORES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA Rodrigo Silva Siqueira, Roseli Melo Proença	57

FORMAÇÃO CONTINUADA E O USO DO GEOGEBRA: POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA Tiago Giorgetti Chinellato	73
METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA Jackeline Francês Alexandre	89
INCENTIVO À LEITURA REFLEXÕES E OS DESAFIOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA Ana Maria Viana Magalhães Barbosa	109
ESSE TAL DE INTERNETÊS!!! Fátima Andreoli Della Torre	125
AS INTERVENÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS EM ALUNOS COM TDAH Michele de Souza e Sousa	143
PERCURSO FORMATIVO NO PARFOR: REFLEXOS E/OU IMPACTOS NA VIDA PROFISSIONAL E PESSOAL DOS ACADÊMICOS DO ALTO JURUÁ” Maria Aldenora dos Santos Lima, Gizeli Fernandes Sessa Mendonça, Israel Aparecido Gonçalves	159



Capítulo 1

RACISMO ESTRUTURAL PROPAGADO PELAS MÍDIAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Bárbara Cristina Martins, Claudinei Zagui Pareschi

RACISMO ESTRUTURAL: UMA INTRODUÇÃO

O racismo estrutural pode ser caracterizado como um “sistema de opressão cuja ação transcende a mera formação das instituições, leis que perpassam a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado” (BERSANI, 2017, p. 380). É geralmente sutil e pode ser perpetuado por práticas e políticas há muito tempo enraizadas, como a discriminação de candidatos a empregos ou a falta de acesso a serviços de saúde de qualidade para as comunidades marginalizadas. Ele também pode ser perpetuado por estereótipos e preconceitos inconscientes de uma cultura ou sociedade que se manifestam em comportamentos e práticas discriminatórias.

O racismo estrutural, para Almeida (2018) é um tipo de racismo enraizado nas estruturas e instituições da sociedade. Para o autor, o racismo é sempre estrutural, já que é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2018, p. 15). Como encontra-se comumente nas estruturas sociais e políticas e econômicas da sociedade, o racismo estrutural pode perpetuar desigualdades e injustiças.

Justifica-se a escolha do tema a realidade de que pode ser difícil de detectar o racismo estrutural, mas seus efeitos são evidentes nas desigualdades socioeconômicas e oportunidades limitadas enfrentadas pelos grupos sociais marginalizados, como as comunidades negras, indígenas e de outras minorias raciais. Como problema de pesquisa destacou-se o seguinte questionamento: Qual a contribuição das mídias sociais para a propagação do racismo estrutural, e na contramão, o seu combate?

Esse estudo teve como objetivo geral compreender a contribuição das mídias sociais para a propagação do racismo estrutural, e na contramão, o seu combate. Como objetivos específicos buscou-se conceituar o racismo estrutural, descrever a utilização da mídia para a propagação do racismo, visto que em diferentes comportamentos trata-se de um problema estrutural, compreender como as plataformas de mídias sociais podem ser utilizadas como

ferramentas para disseminar mensagens anti-racistas e promover a igualdade racial e por fim analisar o filme da Barbie como um comportamento pertencente ao racismo estrutural.

O presente estudo foi elaborado por meio de uma pesquisa bibliográfica de literatura, onde as referências selecionadas foram adquiridas nas bases de dados online, tais como, Web of Science, Scopus e Scientific Eletronic Library On-line (SciELO), priorizando publicações de 2018 a 2023, possuindo como descritores: Racismo estrutural, Mídia e Mídias sociais. Foram excluídos todos os materiais que não possuíam as características supracitadas.

RACISMO ESTRUTURAL E RACISMO SISTÊMICO

Os preconceitos raciais persistem ao longo do tempo e permeiam estruturas institucionais, estruturas sociais, estruturas mentais individuais e padrões de interação cotidiana. O racismo sistêmico opera com ou sem intenção e com ou sem consciência. Mas como estas respostas se baseiam em categorias raciais socialmente definidas, são racializadas e, porque são negativas, revelam as raízes do racismo (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ARRAIS, 2019).

No nível da maioria dos comportamentos, eles também são controláveis, mesmo que muitas pessoas não negras raramente percebem esses padrões implacáveis. O racismo sistêmico é um arranjo unificado de diferenciação racial e discriminação entre gerações. Entender esses formidáveis desafios é necessário para entendê-los e depois desmontá-los (BATISTA, 2018).

A ciência cognitiva pode iluminar os níveis refinados do viés racial inerente porque tem os métodos e as teorias para fazê-lo. Além disso, estudar o preconceito racial é interessante; melhorará a ciência; e é o caminho óbvio para garantir uma sociedade pacífica e mutuamente respeitosa que floresça econômica, política e socialmente (RIBEIRO et al., 2019).

Diz-se que o racismo estrutural ocorre quando oportunidades e resultados racialmente desiguais são inerentes ou intrínsecos ao funcionamento das estruturas de uma sociedade. Simplificando, o racismo sistêmico refere-se aos processos e resultados da desigualdade racial e desigualdade nas oportunidades de vida e tratamento (HAYEK, 2017).

O racismo sistêmico permeia as estruturas institucionais (práticas, políticas, clima de uma sociedade); estruturas sociais (programas estaduais/federais, leis, cultura); estruturas mentais individuais (por exemplo, aprendizagem, memória, atitudes, crenças, valores) e padrões de interação cotidiana (normas, scripts, hábitos) (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ARRAIS, 2019).

O racismo estrutural não só opera a vários níveis, como pode surgir com ou sem animosidade ou intenção de prejudicar e com ou sem consciência da sua existência. O seu poder deriva da sua integração num sistema unificado de diferenciação e discriminação racial que cria, governa e julga oportunidades e resultados através das gerações. O racismo representa os preconceitos dos poderosos, pois os preconceitos dos impotentes têm pouca consequência (RIBEIRO et al., 2019).

Destaca-se o aspecto intrínseco do racismo estrutural como sua característica marcante é a pedra de toque necessária para entender a natureza do racismo sistêmico e sua resistência à conscientização e à mudança. Começando com os domínios mais tradicionais do conceito, tem-se: sistemas institucionais e sociais. Então, dado o local, expande-se os níveis de análise para incluir sistemas mentais individuais que construíram nestes sistemas de desigualdades. Encerrando com a interação dessas mentes no comportamento social, que pode manter ou mudar os sistemas raciais (GOMES, 2022).

O termo racismo estrutural tem tradicionalmente se referido a sistemas que defendem o racismo por meio do poder institucional, com exemplos gritantes do que também é chamado de racismo institucional visíveis nas desigualdades em habitação e empréstimos, bem como, de forma mais ampla, no acesso a finanças, educação, saúde e justiça (RIBEIRO et al.,

2019).

Esta seção se concentra no nível institucional em profundidade, pois fornece a evidência mais forte do racismo sistêmico. Em um nível ainda mais macrossocial, no entanto, o aspecto inerente do racismo sistêmico é evidente nas demarcações raciais criadas por programas estaduais e federais de larga escala, que oferecem alavancas para aumentar ou diminuir o racismo sistêmico (SILVA; FREITAS, 2023).

Em conjunto o viés individual e o racismo interacional, trazendo à tona a natureza inerente do racismo sistêmico. Para expandir essa visão inclusiva do racismo sistêmico, terminamos revisando o que sabemos sobre o ser humano individual, sozinho e em interação com os outros (BATISTA, 2018).

Os indivíduos são entidades agentes, os atores primários em todos os sistemas de vida e de vida. Suas atitudes (preferências, preconceitos), crenças (estereótipos) e comportamentos (discriminação) são inerentes ou intrinsecamente enredados na base dos sistemas mentais que alimentam o racismo sistêmico. No nível individual, “incorporado” refere-se aos processos psicológicos comuns que representam a raça nas mentes dos indivíduos. Essa evidência revela viés racial sistêmico (DIANGELO, 2020).

Racismo Sistêmico refere-se a grande parte do material sociológico, demográfico e histórico, bem como a qualquer coisa na seção psicológica que seja racismo explícito e consciente. O preconceito racial sistêmico tem a ver com cognição implícita – pessoas que podem não estar cientes dos danos que podem causar (CAVALLERO, 2000).

O preconceito racial implícito não significa que uma pessoa seja racista. Nessa visão, manter o racismo e o preconceito separados como termos parece aconselhável. Outros veem mesmo o racismo não examinado como racismo sistêmico na sua manifestação individual. Cada seção elabora sobre o significado do racismo nesse contexto (ALMEIDA, 2019).

O viés racial individual se propaga por meio de interações presenciais e virtuais nas famílias, salas de aula, campos de jogos e locais de trabalho, tanto verbalmente quanto

não verbalmente. Mentas individuais criam e consomem representações raciais em livros, mídias sociais e entretenimento (CAVALLERO, 2000).

A seguir, será abordado o tema do racismo estrutural nas mídias, partindo do princípio que, frequentemente, retratam grupos raciais minoritários de forma estereotipada, contribuindo para o racismo sistêmico ao influenciar a opinião pública e comportamentos discriminatórios.

O PAPEL DAS MÍDIAS NA DISSEMINAÇÃO DO RACISMO E NA RESISTÊNCIA A ELE

A utilização da mídia para a propagação do racismo é uma questão que permeia diversos comportamentos da sociedade e revela a existência de um problema estrutural. A mídia exerce uma influência significativa na visão de mundo das pessoas, moldando as percepções, emoções e atitudes em relação a diferentes grupos étnicos (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ARRAIS, 2019).

Em muitos casos, a mídia reproduz estereótipos raciais que perpetuam preconceitos e discriminações. Personagens negros são frequentemente retratados de forma estereotipada, como criminosos, empregados domésticos ou figuras de comédia. Essas representações negativas têm um impacto negativo na autoestima e na identidade dos indivíduos pertencentes a grupos raciais minoritários (SILVA; FREITAS, 2023).

A mídia também é responsável pela invisibilização da diversidade étnica, privilegiando a cultura branca como normativa e ignorando as vozes e experiências das minorias étnicas. A falta de representatividade étnica nas produções midiáticas cria uma visão distorcida da sociedade, reforçando a ideia de que os brancos são a maioria e detêm o poder (BATISTA, 2018).

Outro aspecto importante é a forma como os casos de violência racial são tratados pela mídia. Muitas vezes, há uma minimização desses casos, deslegitimando a sua gravidade

e contribuindo para a naturalização do racismo. A cobertura sensacionalista e tendenciosa perpetua a ideia de que o racismo é um problema pontual, restringido a casos isolados, quando na verdade é um problema estrutural que afeta a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo (RIBEIRO et al., 2019).

É fundamental reconhecer a responsabilidade da mídia na propagação do racismo e exigir uma maior diversidade e representatividade em suas produções. Isso implica em oferecer espaço para que diferentes vozes sejam ouvidas, promovendo a inclusão e a valorização da diversidade étnica. Somente com uma mídia mais inclusiva e consciente será possível combater efetivamente o racismo e criar uma sociedade mais justa e igualitária (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ARRAIS, 2019).

As plataformas de mídias sociais também têm se mostrado um meio poderoso para disseminar mensagens anti-racistas e promover a igualdade racial. Com seu alcance global e capacidade de interconectividade, essas plataformas permitem que pessoas de diferentes origens e culturas se envolvam e se informem sobre questões relacionadas ao racismo (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ARRAIS, 2019).

Uma das maneiras pelas quais as mídias sociais podem ser usadas como ferramentas para combater o racismo é por meio do compartilhamento de histórias e experiências pessoais. Indivíduos podem usar essas plataformas para compartilhar suas próprias experiências de racismo, criando empatia entre os usuários e despertando uma reflexão sobre essas questões. Essas histórias podem alcançar um público amplo e ajudar a sensibilizar as pessoas sobre a realidade do racismo em diferentes contextos (SILVA; FREITAS, 2023).

As mídias sociais também podem ser uma plataforma para educar as pessoas sobre os sistemas e estruturas racistas presentes em diversas sociedades. Profissionais especializados podem usar essas plataformas para compartilhar informações educacionais e recursos que ajudem as pessoas a entenderem melhor o racismo, suas origens históricas

e seus impactos na vida das pessoas. Isso pode incluir vídeos, artigos e infográficos informativos que desconstruem estereótipos e fornecem uma visão mais abrangente do problema (RIBEIRO et al., 2019).

Sendo um espaço para a mobilização de ativistas e grupos que trabalham para promover a igualdade racial. Grupos de apoio e movimentos organizados podem utilizar essas plataformas para conscientizar a comunidade, planejar protestos e eventos, e arrecadar recursos para causas relacionadas à igualdade racial. Essa mobilização pode alcançar muitas pessoas e incentivar a ação concreta em busca de mudanças sociais (ALMEIDA, 2019).

Podendo ajudar a criar uma cultura de responsabilidade coletiva, onde o racismo não seja tolerado. Plataformas como o Twitter e o Instagram têm sido usadas para expor e denunciar comportamentos racistas e discriminatórios, seja por meio do compartilhamento de postagens ofensivas ou da exposição de indivíduos que promovem o racismo. Isso cria um ambiente em que as pessoas são incentivadas a se posicionar contra o racismo e a promover uma mudança de mentalidade na sociedade (GOMES, 2022).

Segundo Batista (2018 p. 15) “não basta ser anti-racista, precisa-se combater o racismo”. Essa frase ressalta a importância de não apenas se declarar anti-racista, mas também de agir ativamente na luta contra o racismo. Ser anti-racista envolve tomar medidas concretas para combater e erradicar atitudes discriminatórias e sistemas de opressão racial. É um chamado para que cada indivíduo não seja apenas passivo diante do racismo, mas sim se posicione, dialogue, eduque-se e participe de movimentos sociais visando a igualdade racial.

Em resumo, as plataformas de mídias sociais têm um papel crucial na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial. Elas permitem o compartilhamento de histórias pessoais, a educação sobre o racismo, a mobilização de ativistas e a criação de uma cultura de responsabilidade coletiva. Com o potencial de alcançar um público amplo e diversificado,

essas plataformas podem contribuir para um mundo mais igualitário e inclusivo.

BARBIE, O FILME E O RACISMO ESTRUTURAL

O filme *Barbie*, lançado em julho de 2023, é um filme de aventura dirigido por Greta Gerwig que mostra a vida da boneca mais famosa do mundo no Mundo Mágico das Barbies (Barbieland), um local onde ela pode viver em harmonia com as outras bonecas, que naquele mundo só pensam em se vestir bem e se divertir em grandes festas. Porém, ao questionar sobre o sentido de sua existência, resolve mudar e tenta convencer as amigas a fazerem o mesmo. Acompanhada de seu fiel e amado Ken, ela resolve sair de lá e enfrentar o mundo real. Ao enfrentar os problemas da vida comum e criar a maior confusão, Barbie percebe que a verdadeira beleza está no interior de cada um.¹

Ao analisar o filme *Barbie*, percebe-se claramente comportamentos pertencentes ao racismo estrutural, visto que envolve a perpetuação de estereótipos raciais, reproduzem desigualdades sociais e marginalizam grupos étnicos minoritários. Durante o filme, é possível observar que a maior parte das cenas e falas são da Barbie “tradicional”, loira (branca). Já a Barbie negra e a Barbie fora dos padrões de magreza, por exemplo, aparecem pouco. Ainda assim, as mensagens deixadas pelo longa metragem já são um pequeno avanço para se começar a retratar a diversidade e quebrar alguns estereótipos impostos pela mídia.

Sendo importante destacar que geralmente os filmes da Barbie se enquadram em um público infantil, então a forma como o racismo estrutural está presente pode ser sutil e subconscientemente absorvida pelas crianças. Alguns aspectos que podem ser analisados incluem diferentes aspectos.

Segundo Almeida (2019) a representação é limitada quando há uma falta de diversidade étnica entre os personagens principais, como ocorre no filme da Barbie. Se

1 Sinopse completa disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-173087/>

apenas personagens brancos são retratados como protagonistas ou modelos de beleza, isso pode perpetuar a ideia de que a beleza e o valor estão ligados à cor da pele. Isso reforça a hierarquia racial e marginaliza grupos étnicos minoritários.

Segundo Cavallero (2000) os estereótipos raciais ocorrem quando os personagens pertencentes a grupos étnicos diversos são retratados de forma estereotipada. Isso pode incluir a caricaturização de traços culturais, como sotaque, aparência física ou comportamento. Esses estereótipos simplificados podem reforçar preconceitos e perpetuar estereótipos negativos sobre grupos étnicos marginalizados.

Para Fanon (2008), mais um traço retrata o racismo estrutural é o padrão de beleza eurocêntrico, que são os personagens de etnia minoritária tendo menos destaque, sendo secundários ou apenas desempenhando papéis estereotipados não centrais, como também ocorre na trama principal do filme. Isso pode reforçar a ideia de que a beleza eurocêntrica é a norma e diminuir a autoestima das crianças que se identificam com esses grupos étnicos menos representados.

As desigualdades na narrativa devem ser avaliadas, visto que segundo Diangelo (2020) compreende que se os personagens de grupos étnicos minoritários são retratados em posições menos prestigiosas, têm menos falas ou seus desafios são minimizados em comparação aos personagens brancos. Essas desigualdades podem perpetuar a ideia de que certos grupos são menos capazes, talentosos ou importantes do que outros, reforçando assim a estrutura racista.

Por fim, é essencial reconhecer que analisar o filme da Barbie em relação ao racismo estrutural é uma vertente a se refletir, porém, requer uma análise mais aprofundada, que considere o contexto sociocultural, as mensagens implícitas transmitidas e como esses tipos de filmes podem influenciar a percepção das crianças em relação à raça e etnia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos, este estudo procurou compreender melhor a contribuição das mídias sociais na propagação do racismo estrutural, bem como identificar maneiras de utilizá-las como ferramentas para combater essa problemática e promover a igualdade racial.

Ao longo da pesquisa, foi possível conceituar o racismo estrutural, entendendo-o como um problema presente em diferentes comportamentos e instituições, que perpetua a desigualdade racial de forma sistemática. A análise da utilização da mídia para a propagação do racismo evidenciou a gravidade do problema e a necessidade de enfrentá-lo de forma efetiva.

Por outro lado, o estudo também buscou compreender como as plataformas de mídias sociais podem ser utilizadas como ferramentas para disseminar mensagens anti-racistas e promover a igualdade racial. Foi constatado que essas plataformas têm um potencial enorme para alcançar e mobilizar um grande número de pessoas, possibilitando a conscientização, educação e engajamento em torno da causa anti-racista.

Por fim, o filme da Barbie foi analisado como um exemplo de comportamento pertencente ao racismo estrutural. Através dessa análise, foi possível evidenciar como as representações inadequadas e estereotipadas podem contribuir para a perpetuação do racismo e a manutenção de padrões discriminatórios.

Considerando essas reflexões, conclui-se que o estudo reforça a necessidade de ações efetivas na luta contra o racismo estrutural. É fundamental que as mídias sociais sejam utilizadas como instrumentos de transformação social, disseminando mensagens anti-racistas, valorizando a igualdade racial e promovendo a inclusão de minorias. Somente através de um esforço coletivo será possível combater de forma eficaz o racismo estrutural e construir uma sociedade mais igualitária e justa para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural (Feminismos Plurais). Editora Jandaíra. São Paulo, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BATISTA, W. M. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. Rev. Direito Práx. Rio de Janeiro: v. 9, n. 4, p. 81-89. Outubro, 2018.

BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. Educação em Perspectiva, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017.

CAVALLERO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Contexto; 6ª edição, São Paulo, 2000.

DIANGELO, R. Não basta não ser racista: Sejamos antirracistas. Faro Editorial; 1ª edição - São Paulo, 2020.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, L. Escravidão - Volume 3: Da Independência do Brasil à Lei Áurea Capa comum – Edição padrão. Globo Livros - São Paulo, 2022.

HAYEK, F. A. Os erros fatais do Socialismo: Por que a teoria não funciona na prática Faro Editorial; 1ª edição - São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, J. K. F.; OLIVEIRA, R. G.; ARRAIS, J. A. Racismo estrutural midiático no Brasil: o corpo negro e as imagens online que condenam, matam e discriminam. XV- enecult, encontro de estudos multidisciplinares em cultura. Salvador: 2019.

RIBEIRO, D. et al. Pequeno manual antirracista. Companhia das Letras; 1ª edição. São Paulo: 2019.

SILVA, P.; FREITAS, G. O que não te contaram sobre o movimento antirracista. AVIS RARA; 1ª edição - São Paulo: 2023.



Capítulo 2

A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E AS PRÁTICAS DE PESQUISA E AÇÕES EXTENSIONISTAS NA UNIVERSIDADE

Patrícia Cristina de Aragão

INTRODUÇÃO

Uma das questões que perpassam a discussão sobre a universidade no atual contexto da sociedade brasileira é a maneira como ela pode empreender ações inclusivas e includentes a partir de campos de pesquisa e de práticas extensionistas, evidenciando seu papel não apenas de produtora de conhecimento, mas, sobretudo, de espaço de diálogo entre culturas e saberes.

Perceber a relação entre universidade e comunidade, a partir do viés cultural, assentado nos pilares da pesquisa nas culturas africanas e afro-brasileira, torna-se mister quando, neste espaço público, se possibilita o empreendimento da valorização e do reconhecimento do povo negro-africano e afro-brasileiro e seus repertórios cultural e religioso mediante o trajetar histórico-social destas culturas na contextura da sociedade brasileira.

Neste artigo, analisamos o papel da pesquisa acadêmica sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, a partir da realidade local, estabelecendo conexões entre a academia e os espaços de produção de saberes escolares. Deste modo, discutir como na escola tais culturas são evidenciadas e como tais representações podem e/ou são apropriadas na academia é fundamental.

Este trabalho tem como objetivo problematizar acerca da questão em torno das temáticas africana e afro-brasileira na contextura da educação. Tencionamos arrolar as discussões, tendo como fio condutor a maneira como o espaço acadêmico tem recepcionado esta temática a partir dos projetos de pesquisa e de extensão.

A pesquisa que ancora este texto tem como base metodológica a análise de conteúdo a partir dos estudos de FRANCO (2004). Nele, optamos por fazer uma análise dos conteúdos que norteiam os documentos oficiais e os estudos relativos à temática, para a partir destes, refletir sobre a questão dos estudos atinentes à africanos/as e afrodescendentes na história

e cultura brasileiras, notabilizando seu papel na construção de nossa história.

Assim, nosso percurso metodológico se encaminhou no sentido, partindo dos documentos oficiais, dos estudos sobre a historiografia relativa à temática, refletindo sobre a maneira como em projetos de pesquisa e extensão a temática em torno destas étnicas ganha contornos nas ações práticas dentro e fora da escola.

O motivo que alimenta a nossa discussão advém da preocupação com uma proposta de educação das relações étnico-raciais e da necessidade de saber e estudar como, a partir do ensino superior, mediante pesquisas e estudos, pode-se contemplar estas discussões tendo como aporte a maneira pela qual a universidade, a partir de projetos, prima por evidenciar esta vertente étnica e cultural.

A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA ABORDAGEM DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

A lei 10639/2003, que em 2023 fez 20 anos de sua implementação propõe obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto da educação básica e que traz no seu bojo a importância destas discussões na contextura do ensino superior, visibiliza, no sistema de ensino, a importância de negros/as e suas práticas culturais e sociais, significadas a partir de suas histórias, arte, cultura e religião. No que se refere a trajetória da lei Araújo (2021, p.281):

A Lei 10639 foi uma das primeiras leis sancionadas pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e buscava dar respostas institucionais, como política de Estado, para as históricas reivindicações do movimento negro brasileiro.

Ainda em relação a este aspecto Nascimento (2020, p.16) aborda que:

a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) surge da iniciativa

do Movimento Negro em fomentar a luta contra o racismo e estimular a posituação da história, da cultura e da identidade negra no Brasil. De acordo com a pedagoga e pesquisadora Eliane Cavalleiro¹ (2006), a educação sempre esteve entre as dimensões mais importantes na luta do Movimento Negro por uma sociedade mais justa e igualitária – aulas de alfabetização para as(os) trabalhadoras(es) negras(os) em diversos lugares, Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias Nascimento, e as próprias experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), são alguns exemplos de ações pedagógicas. Tais ações, realizadas especialmente na década de 1970, ocorreram no âmbito da formação política e de alfabetização no Movimento de Mulheres Negras e das Comunidades Quilombolas.

Partindo da assertiva de que os saberes e as culturas de negros/as foram, durante muito tempo, negados e suas identidades invisibilizadas, esta política pública ao propiciar a inserção destes saberes, materializa e expressa reivindicações de um segmento étnico-racial que, desde o pós-abolição, tem lutado para o reconhecimento e a visibilidade de seu repertório histórico-cultural no contexto da educação. Esta luta encontrou sentido nas ações de diferentes sujeitos sociais envolvidos com as questões da negritude, notadamente as desenvolvidas pelo movimento social negro.

A busca pela valorização da ancestralidade africana e da cultura afro-brasileira na escola é uma reivindicação recorrente na pauta de ação de segmentos sociais negros que têm, historicamente, lutado pelo reconhecimento, no campo educacional, de saberes e práticas de africanos e afro-brasileiros, cujas ações foram vivificadas, sobretudo, a partir da Constituição brasileira de 1988, quando nesta já trazia a abordagem em torno do reconhecimento da pluralidade cultural a partir da inclusão da importância das comunidades negras e do reconhecimento da cultura afro-brasileira.

Tendo em vista que o pensamento educacional brasileiro, no que se refere a africanos e afro-brasileiros, foi assentado no racismo, cujas bases foram construídas na intolerância cultural e identitária, não nos causa estranheza que, no sistema de ensino, o que vigorou, e ainda tem seus resquícios, tenha sido uma perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica de

educação. A partir dessa constatação, é que construímos o fito de reflexões que constituem este artigo.

As argumentações apresentadas aqui são oriundas de nossas pesquisas e práticas extensionistas sobre a temática a respeito da negritude, evidenciando, assim, as culturas africanas e afro-brasileiras a partir da escola. Partimos de análises acerca da proposta do projeto de pesquisa com bases extensionistas, que está vinculado ao programa de extensão e de iniciação científica e a partir de cujas proposições apresentamos, aqui, reflexões em torno da relação universidade e escola.

Enfatizamos que, discutir a realação entre universidade e escola, a partir de trabalhos de pesquisa e extensão, se torna fundamental uma vez que, há necessidade de articulação entre estes dois universos, tendo em vista não apenas as proposições norteadas pela lei, como política afirmativa destas etnias, mas sobretudo, a contribuição que esta política e os estudos e pesquisas desenvolvidos a partir da proposta dela, venham ressaltar o pertencimento étnico-racial fortalecendo assim, os olhares sobre a realidade social, histórica e cultural de negros e negras em nossa sociedade.

A universidade, na atualidade, tem um papel candente nas discussões que norteiam a temática em torno da história e da cultura africana e afro-brasileira. Esse papel proeminente da academia dá-se não apenas por ela colocar em evidência o que estabelece a lei 10.639/2003, que advoga a obrigatoriedade da história e cultura negra a partir dos vieses centrados na educação, mas também, porque, no espaço acadêmico, é possível suscitar discussões sobre a história das culturas negro-africanas e afro-brasileira, a partir de uma perspectiva multidisciplinar e norteadora dos diferentes campos de saber que fazem parte deste espaço de produção de conhecimento e de difusão de culturas (LINO GOMES, 2008; MUNANGA, 2005).

Todavia, não podemos esquecer que a importância da universidade na reflexão sobre tais questões é decorrente também do fato de que a lei chama atenção para a

responsabilidade social do Estado brasileiro em tornar obrigatório, na prática escolar, o que ela implica, como também para o papel da gestão e do corpo de professores/as e demais membros da escola no processo de notabilizar ações que visem convergir as proposições da lei no Projeto Político Pedagógico e na universidade à qual compete, dentre outras ações, articular tal processo de discussão e aplicação da lei (SOUSA SANTOS, 2010; SILVA, 2007).

Neste sentido, a universidade, como espaço de produção de conhecimento, de valores e lugar por onde circulam subjetividades é, portanto, um espaço de inserção desses saberes. Desta forma, constata-se a necessidade de incluir, nos currículos dos cursos de formação de professores, o trato na temática em torno do ensino de história da cultura de negros/as africanos/as e afrodescendentes.

Partindo desta assertiva, chamamos atenção para a importância da lei 10.639/2003, uma vez que esta política pública, ao propiciar a inserção desses saberes, materializa e expressa reivindicações históricas deste segmento étnico-racial, que desde o pós-abolição tem lutado para o reconhecimento e visibilidade do repertório cultural de negros/as no contexto da educação (LINO GOMES, 2008). Luta esta que encontrou eco nas ações de diferentes sujeitos sociais envolvidos nas questões da negritude, com destaque para aquelas desenvolvidas dentro e fora do movimento social negro no cotidiano da história assumindo assim sua significância e representação.

A universidade, espaço produtor de saber, tem como função formar sujeitos que vão atuar na sociedade e que, saídos da academia, podem estabelecer elos discursivos no que concerne à promoção de espaços dialógicos acerca de questões que envolvem a população negra, sua ancestralidade, norteados, sobretudo, aspectos históricos e culturais.

Consequentemente, torna-se de primaz importância estabelecer campos de diálogo na universidade e dela com a comunidade com relação à temática em torno da negritude no Brasil (BAUMAN, 2001). Assim, ressaltamos que a temática sobre história e cultura africana e afro-brasileira passou a vigorar nas discussões no interior da universidade, sobretudo no

que concerne aos estudos e pesquisas desenvolvidos no âmbito acadêmico enfatizando, assim, a responsabilidade ético-social que tem a universidade. No que tange à função da universidade, concordamos com Sousa Santos (2010), quando, abordando sobre o conhecimento produzido pela academia, denomina-o como pluriversitário e o descreve da seguinte forma:

Um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perene (SOUSA SANTOS, 2010, p.42).

Como o conhecimento produzido na academia é transdisciplinar, tendo em vista a multiplicidade de saberes que nela circulam, torna-se mais que fundamental a interação destes saberes com a sociedade, sobretudo com a escola. Esta, não podemos esquecer, tem um papel primordial sobre os saberes que são produzidos na própria universidade, uma vez que, conforme a concebemos, “a escola é [...] um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas” (CANDAU, 2008, p.34).

Sob esta perspectiva, tendo em vista “o papel ocupado pela África na construção de referências históricas e dos conhecimentos múltiplos que compõem os universos mentais de brasileiros” (OLIVA, 2007, p.11), o intercâmbio entre escola e universidade, no que concerne à cultura africana e afro-brasileira, propicia que os saberes desses povos sejam notabilizados.

A universidade assume junto com a escola um papel significativo nas discussões sobre a temática afro-brasileira no campo educativo. Conforme já dissemos, o pensamento educacional brasileiro, no que se refere a africanos e afro-brasileiros, foi elaborado a partir de uma perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica de educação avessa à visibilidade da

contribuição de africanos e afro-brasileiros à cultura e às ideias de nosso país.

Esta visão foi articulada a um projeto de poder que foi elaborado na colonização de ideias e práticas e no qual o diálogo intercultural foi suprimido (FORNET-BETTANCOURT, 2004) em função de um imaginário social que encontrou sustentabilidade nas teorias raciais, no mito da democracia racial e no branqueamento e que violou conhecimentos, histórias de vida e aparatos culturais, além de ter desconsiderado, na formação de professor, no currículo escolar e na prática pedagógica, a afirmação cultural negro-africana e afrodescendente como algo positivo porque calcada nos pressupostos da inclusão social e cultural de sujeitos sociais negros/as.

A lei (BRASIL, 2010), nos possibilita refletir sobre a responsabilidade social do Estado brasileiro, em tornar obrigatório, na prática, o que ela implica, como também a forma como na escola a gestão administrativa da escola, o corpo de professores/as e demais membros da escola podem notabilizar ações que visem convergir nas propostas orientadas a partir da lei.

Desta forma, a universidade, como lugar de produção de conhecimento, de valores e lugar onde circulam subjetividades é, portanto, um espaço de inserção de saberes, que deve ter no currículo dos cursos de formação de professores/as o trato na temática em torno do ensino e história da cultura de negros/as africanos/as e afrodescendentes.

Ao contemplar a história de nossa ancestralidade africana e afrobrasilidade, a lei propõe, nos seus termos, revalidada nas Diretrizes Curriculares para uma Educação Etnico-racial (2004) e, recentemente, no Plano Nacional para um Educação Etnico-racial (2010), uma proposta de educação inclusiva, equânime, contextualizadora e dialógica que trabalhe na perspectiva da diversidade cultural e esteja voltada para a valorização e para o reconhecimento dos saberes de africanos/as, vindos na diáspora na condição de escravizados, e do povo negro no Brasil e suas múltiplas facetas culturais.

A lei supracitada vem, portanto, propiciar, neste diálogo de saberes e entrelaços

culturais, a possibilidade de uma proposta educativa alçada nos preceitos multi/interculturais, de interação entre culturas e saberes (FORNET-BETANCOURT, 2004). Desse modo, espera-se, por um lado, que esta proposta educacional propicie a culminância de mudanças no pensar a formação de professores/as, a prática pedagógica do docente no cotidiano da sala de aula. Por outro lado, aventa-se a possibilidade de que, a partir tal proposta educacional, seja possível, no espaço escolar, repensar posturas e pensamentos que realcem posicionamentos discriminatórios em relação a sujeitos sociais negros/as na escola a fim de coibir ações preconceituosas e evitar, dessa forma, que a escola, ao invés de ser um espaço reprodutor de racismo, seja um espaço de diálogo e respeito à alteridade/outridade de todos os sujeitos escolares.

Esta lei, como uma política pública educacional que vem afirmando a identidade cultural de negros/as, contempla a possibilidade de uma escola plural, propondo perceber seus sujeitos escolares como diversos, reconhecendo o potencial cultural e identitário do segmento negro e se opondo, deste modo, a práticas racistas, a atos de preconceito e de discriminação, Almeida e Sanchez (2017,p.57) colocam que:

A Lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade. O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira. A legislação representa um avanço na democratização do currículo.

A educação para as relações étnico-raciais envolve, portanto, um atitude pedagógica que se assente na tríade identidade/diversidade/diferença e que possibilite evidenciar uma prática pedagógica antirracista na escola, colaborando, assim, para uma pedagogia

da diversidade que notabiliza a ecologia de saberes dos sujeitos negros na escola e que vivifique atitudes educacionais que venham reafirmar suas histórias de vida e cultura.

Nesse sentido, a escola, como espaço de hibridismo cultural (CANCLINI,2006), pode refletir discursos e práticas que sinalizem para uma aprendizagem transformadora e significativa e uma cidadania cultural, gerando experiências democráticas e, configurando-se, desse modo, como um espaço onde se propicie a ecologia de saberes e se fomente o respeito à diferença entre os sujeitos sociais (SOUSA SANTOS, 2010).

Ademais, a escola também pode ser um lugar em que se reiterem ações estratégicas que venham silenciar as histórias, culturas e identidades negras, negando-as no seu espaço e reafirmando isso no cotidiano (CERTEAU,1994). Percebemos, então, que estes são alguns dos desafios que apontam para a implementação da lei na escola. A efetiva aplicação dela permanece incipiente, uma vez que a escola ainda percebe seus sujeitos como iguais sem notabilizar as diferenças que os singularizam, e, muitas vezes, esmaece a origem étnica, cultural e identitária de cada um deles.

Isto incide, no que se refere a negros/as, na forma e no modo como os saberes históricos e culturais, africano e afro-brasileiro são incorporados no currículo e trabalhados na escola mas, também, chama atenção para o direito social à educação, a que têm direito meninos/as e jovens negros/as, sobretudo, quando este direito visa notabilizar o pertencimento étnico destes educandos/as, apontando para sua inclusão social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a posição de negros/as na escola é pensar nas proposições educacionais que campeiam a diversidade/diferença na escola, mas uma diversidade que notabilize a diferença como um valor e não como uma negação.

Queremos mostrar, portanto, que a cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro

tem um potencial educacional relevante de forma que precisa ser reconhecida na escola, uma vez que, nos processos escolares, pode colaborar para a construção de uma cidadania cultural e para a afirmação identitária étnico-racial de negros/as. A nossa postura não escamoteia o fato de que a cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro constitui-se em um espólio de saberes que foi, de gerações à gerações, dando forma ao legado cultural afro-brasileiro.

Em outras palavras, percebemos a escola como lugar de coabitação da diversidade e da diferença, nela circundam diversas expressões da arte e da cultura, sobretudo, entre o público jovem que dela faz parte. Assim, diante da diversidade dos sujeitos escolares existentes no interior da escola, urge investigar como diferentes manifestações culturais são vistas e recepcionadas pela comunidade escolar, sobretudo, entre os sujeitos da aprendizagem.

Consideramos que, se na escola ainda se percebem visões excludentes e discriminatórias dos sujeitos que dela fazem parte, assim como de sua cultura, criar modos e estratégias que viabilizem, no processo de ensino-aprendizagem, o diálogo entre as diferenças e o entrecruzamento dos mais diversos saberes faz com que tal atitude colabore para uma outra visão da escola e da educação que nela enseja e que, acreditamos, esteja pautada no respeito mútuo à diversidade, à diferença, à outridade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leonor F. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? Revista Docência e Cibercultura Rio de Janeiro, v. 5 n. 2 p. 282 Maio/Ago 2021.

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Étnico-Racial e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SEPPIR, Brasília, 13 de maio de 2009.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. João Pessoa: Secretaria de Educação, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação:repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CANCLINI, N.G. Culturas híbridas;estratégia para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2006.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação:desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.f.;CANDAU, V. Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas. 2.ed.Petrópolis:Vozes,2008.

DIRETRIZES CURRICULARES Para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

FRANCO, M.L.P.B. Análise do conteúdo. São Paulo: Editora Liber, 2004. Série Pesquisa. V.6.

FORNET-BETANCOURT, R. Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

LINO GOMES, N. A questão racial na escola:desafios colocados pela implementação da lei 10.639/2003. Petrópolis:Vozes, 2008.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Carolina C. Educação das Relações Étnico-Raciais: Branquitude e Educação das Ciências. Florianópolis: UFSC, 2020.

OLIVA, Anderson. Lições sobre África: diálogos entre a representação dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de História da África no mundo Atlântico (1990-2005). Brasília: Unb, 2007. Tese de Doutorado.

SILVA, Mozart Linhares. Educação, etnicidade e preconceito no Brasil. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

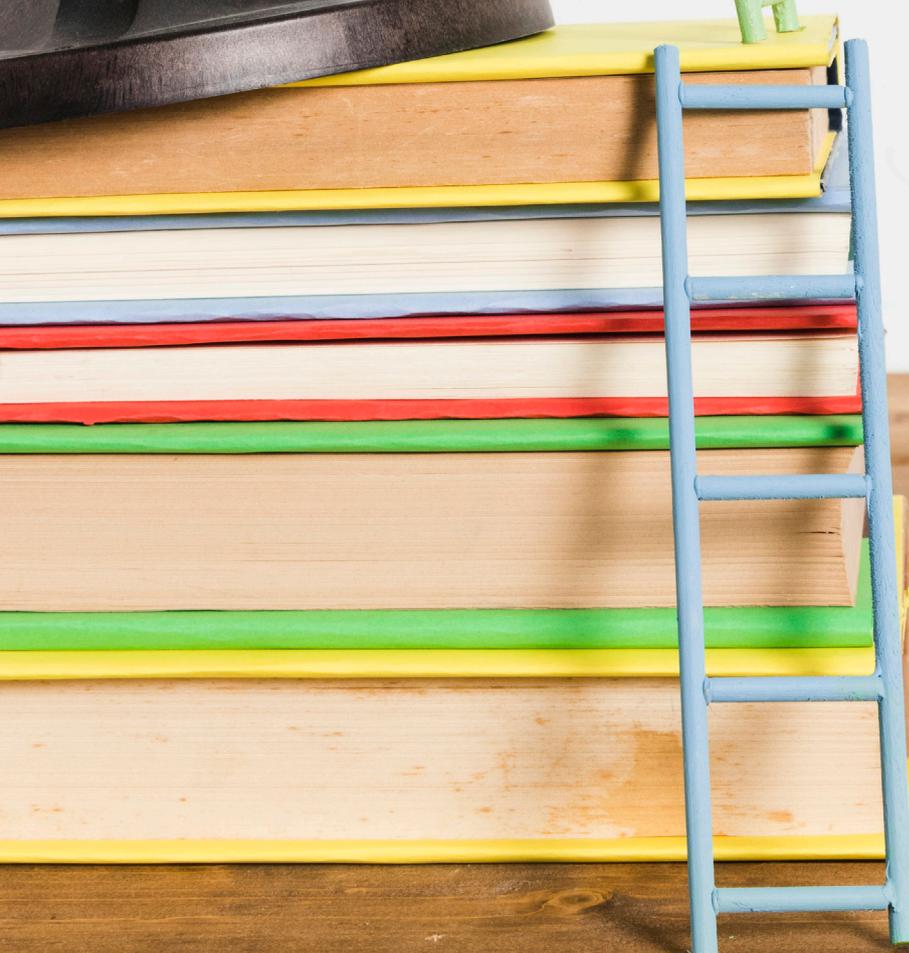
SOUSA SANTOS, Boaventura. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.



Capítulo 3

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: INTERPRETAÇÕES E
TRADUÇÕES DOCENTES DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA
PRÁTICA**

Ana Cristina Quintanilha Schreiber



INTRODUÇÃO

Considerando o momento em que vivemos no país em relação à educação, no qual temos mais uma proposta de reforma educacional que atinge, diretamente, a configuração do Ensino Médio e, conseqüentemente, a formação dos estudantes no Brasil, não podemos deixar de citar as contestações da comunidade educativa, de intelectuais, de especialistas e as ocupações de escolas da Educação Básica como reação à Medida Provisória que foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

A Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), teve seu trâmite e foi convertida na Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), com a justificativa de que seria urgente adequar o Ensino Médio à qualidade do ensino de outros 20 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A Lei Nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, reformulou a oferta do Ensino Médio, modificou componentes curriculares, ampliou a carga horária total do período do Ensino Médio e inseriu o ensino em tempo integral como perspectiva de implementação. A Lei Nº 13.415/2017 estabeleceu, como inovação, uma nova composição para o currículo, que parte deve ser destinada à BNCC.

A partir dessas decisões a comunidade educativa tem discutido e alegado que não houve um maior debate sobre as alterações propostas para o Ensino Médio e que não se pode realizar estudos e diagnósticos sobre as alterações propostas e sobre a realização efetiva e concreta nas escolas, tanto públicas quanto privadas. Em vista disso, as diversas emendas apresentadas durante o processo de transformação da Medida Provisória Nº 746/2016 e na Lei Nº 13.415/2017 demonstram que se trata de uma proposta polêmica, atravessada por conflitos de interesses. O setor privado está presente desde a iniciativa da Medida Provisória Nº 746/2016, com constantes moções de apoio, e parece aproximar-se, ao mexer com toda a estrutura de organização do Ensino Médio, com os interesses próprios.

Esses interesses vêm se delineando há vários anos. As questões educacionais relativas ao Ensino Médio vêm sendo discutidas e, em alguns momentos, mostram-se preocupadas com a preparação para o nível superior, atingindo e favorecendo apenas uma camada da população, tendo, dessa maneira, um caráter elitista e, em outros, a preocupação com o mercado de trabalho e o capital.

Apesar das várias manifestações contrárias às ações propostas para o Ensino Médio, em que se manifestaram a comunidade acadêmica, os profissionais da educação, os pais e os alunos do Ensino Médio, o projeto e a legitimação da Medida Provisória Nº 746/2016 se concretizaram e, em seguida, se deu a aprovação, no dia 17 de fevereiro de 2017, do texto final da Reforma do Ensino Médio, resultando na Lei Nº 13.415/2017. A partir de então, com as alterações na LDB, as mudanças no Ensino Médio tiveram início. Como disciplinas obrigatórias, ficaram eleitas para os três anos: Matemática, Língua Portuguesa e Inglês (obrigatória apenas em um ano).

O Art. 35-A, da Lei Nº 13.415/2017, em seu parágrafo 7º, diz: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 1). No que tange à questão da organização curricular, ela ficou dividida em duas partes: a primeira comum para todos os estudantes, e a segunda marcada pela redação do Art. 4º, que alterou o Art. 36 da LDB:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de 57 diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 1).

Nessa segunda parte, os Itinerários Formativos poderão ser escolhidos pelo

estudante, com o tempo dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou em cursos técnicos. Entretanto, não há obrigatoriedade da oferta de todos os Itinerários Formativos pelas escolas, e a possibilidade para cursar mais de um itinerário está vinculada à disponibilidade de vagas nas redes. Os Itinerários Formativos levarão os estudantes a decidirem, durante o Ensino Médio, quais trajetórias seguirão. Para além de uma suposta possibilidade de “escolha”, há um desrespeito à liberdade de escolha da trajetória acadêmica e de vida dos sujeitos pela sua precocidade. Nesse ponto, a Reforma do Ensino Médio

[...] retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei nº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativa de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367).

É importante destacarmos que o discurso construído por setores da sociedade foi de que o Ensino Médio não atendia aos interesses dos jovens; assim, a solução defendida foi a flexibilização do currículo e as mudanças em relação à carga horária, conforme prevê a Lei Nº 13.415/2017, em seu Art. 1º:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017, p. 1).

Com isso, estarmos nas escolas e acompanhamos, em tempo real, como essas decisões políticas se darão na prática em cada uma das três comunidades escolares que fazem parte desta pesquisa e como seus professores e gestores atuaram no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio (NEM) se torna relevante para o

entendimento de como uma política é verdadeiramente colocada em prática pelos sujeitos no cotidiano da escola, com todos os desafios e as tensões que envolvem esse processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Durante várias décadas, a escola vem sendo o lócus de pesquisa no campo da política educacional, mostrando a preocupação com sua implementação após serem produzidas pelos setores governamentais. No entanto, tais preocupações se voltam, especialmente, para orientações e mudança de direção, determinando trilhas que as escolas e seus funcionários devem seguir, não considerando os aspectos empíricos, as dinâmicas históricas e psicossociais de cada escola, as experiências e os valores dos atores que irão colocar tal política em prática e atuar sobre ela.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores criam modelos analíticos que podem ser utilizados para investigar as políticas e sua implementação de forma abrangente. A abordagem do Ciclo de Políticas, por exemplo, tem como ideia central a compreensão de que as políticas educacionais não são produzidas isoladamente, mas de forma articulada em diferentes contextos (contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática) e por vários atores que fazem parte da sua implementação (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13): “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política”.

Em relação às políticas públicas, Secchi, Coelho e Pires (2019) afirmam que uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, possuindo dois elementos fundamentais, a intencionalidade pública e a resposta a um problema público que afeta uma coletividade de maneira relevante. E política educacional é uma área da política pública. Com base nesse conceito, é que abordamos a política do NEM como uma política educacional.

A abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Bowe, Ball e Gold (1992), desenvolve-se em um ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática.

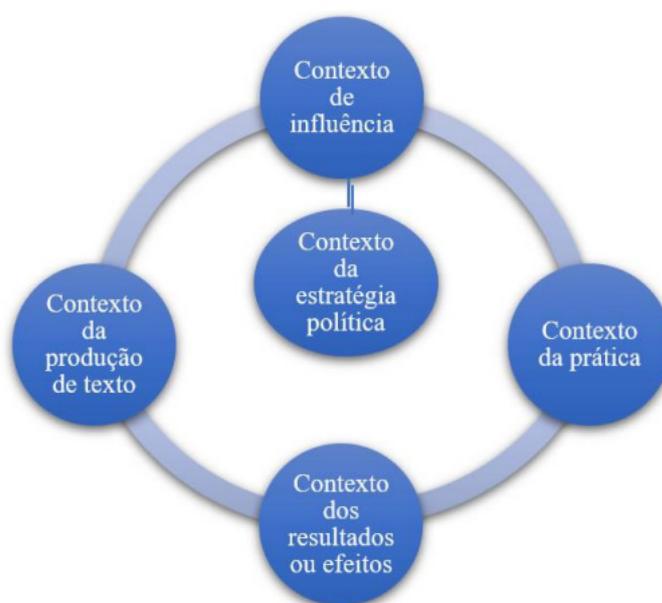
No início de suas pesquisas, no ano de 1992, o sociólogo inglês Stephen J. Ball, com a colaboração de Richard Bowe e Anne Gold, pesquisadores da área de políticas educacionais, caracterizaram o processo político por três facetas, sendo elas a política proposta, a política de fato e a política de uso (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Mais tarde, a formulação inicial, para os autores, apresentava uma rigidez em sua linguagem, divergindo, assim, de como eles queriam retratar o processo de uma política educacional. Nesse momento, consideraram as várias intenções e as disputas que estavam envolvidas no processo político e reconheceram que os profissionais que trabalhavam na escola ficaram fora do processo, tanto de formulação quanto da implementação da política que iria reger e influenciar sua prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). A abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992) foi formulada, inicialmente, no final da década de 1980 e no início da década de 1990, no contexto de uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês, a qual se desenvolveu em um ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática.

Cada um desses contextos pode ser caracterizado, de forma resumida, da seguinte forma: o contexto de influência é aquele em que uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse; o contexto da produção do texto diz respeito ao discurso dominante sobre a política que é representado por meio de texto político, o qual pode assumir diversas formas, como: textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política; e o contexto da prática é onde a política é colocada em ação, a qual está sujeita à interpretação e à recriação, à produção de efeitos e suas consequências (MAINARDES, 2006). Para o autor, existe a necessidade de articularem-se os processos macro e micro na

análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

Como mostra a Figura 1 a seguir, esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Eles apresentam arenas, lugares e grupos de interesse, e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Figura 1 – Contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: A autora (2023).

Em 1994, Ball acrescentou, ao Ciclo de Políticas, mais dois contextos, devido a críticas feitas a essa abordagem, sendo eles o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual (MAINARDES; MARCONDES, 2009). A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada devendo ser analisadas em relação ao seu impacto. O contexto de estratégia

política, por sua vez, envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. O contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A atuação da política, segundo Ball (2006), apresenta-se em duas concepções que se contrastam. Em uma primeira concepção, considera-se que as políticas são “[...] claras, abstratas e fixas [...]”, e “[...] são ou devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares” (BALL, 2006, p. 20). Em uma segunda concepção, as políticas são vistas como “[...] desatualizadas, incompletas, incoerentes e instáveis [...]” e que diante das “[...] condições, 27 recursos, histórias e compromissos locais serão diferentes e que a realização da política vai, por isso, diferir” (BALL, 2006, p. 20).

Nesta pesquisa, consideramos a segunda concepção, na qual a política se distingue de acordo com fatores que impactam sua realização. Para Ball (2006), Ball, Maguire e Braun (2016) e Mainardes e Marcondes (2009), a atuação da política depende de fatores que se dão de formas diferentes, de acordo com o contexto em que ela está inserida e dos atores que estão envolvidos com a política. Conforme Stephen Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), a atuação da política:

[...] é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes.

Diante de uma política, é preciso que se apresentem respostas. Pensando em como essas respostas se apresentam, os autores afirmam que um processo de interpretação e

de tradução pelos sujeitos que colocam a política em ação acontece. “A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima da linguagem da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre teoria e prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69, grifos dos autores). “A interpretação é sobre a estratégia e a atuação é sobre a tática, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

Nesse processo de interpretação e de tradução, as políticas são encenadas pelos atores, atuando sobre a política. A atuação da política ocorre de diversas maneiras, dependendo de diversos fatores que impactam a interpretação e a tradução da política. As “[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (BALL, 2006, p. 26), elas não trazem a solução para tais problemas; elas esperam que os atores envolvidos a interpretem e a traduzam, considerando as dimensões contextuais que podem influenciar, pressionar, restringir e/ou facilitar na atuação da política.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2010). Tom a preocupação em observarmos os contextos que envolvem a realidade fazendo uma análise crítica, tendo o cuidado de não perdermos o olhar humanizador. Durante o processo de realização deste estudo, a nossa postura foi dialógica, e estivemos empenhadas em ouvir os participantes e perceber suas visões de mundo. Os atores da pesquisa não são apenas um objeto. Dessa maneira, nossa busca estava direcionada não somente para entendermos como os docentes traduziam e interpretavam a política, mas para o olhar humano desses participantes da pesquisa, a respeito da sua implementação, considerando suas experiências profissionais e de vida.

A construção dos conhecimentos envolvidos na pesquisa é fruto da compreensão das situações em que as pessoas se encontram, com seus valores, suas crenças, suas histórias e suas experiências. É, por conseguinte, um processo dialógico e contextualizado de construção do conhecimento. Assim como o ser humano é inacabado, o processo de conhecer seus saberes de experiência que são produzidos em suas práticas sociais também o é, e requer valorização.

Nesse viés, utilizamos os seguintes procedimentos de produção de dados: revisão bibliográfica para aprofundamento teórico; inserção no contexto da prática (escolas-piloto); rodas de conversa; conversas e entrevistas com sujeitos envolvidos na política (professores e gestores das escolas-piloto); e análise de observações do contexto da prática.

Em um primeiro momento, foi feito contato com as coordenações e as direções das escolas, que aconteceu presencialmente no início do ano letivo de 2020, que, depois de um mês, precisou ser interrompido devido às medidas sanitárias impostas pela pandemia da covid-19.

A construção desse processo de pesquisa foi realizada a partir da inserção da pesquisadora nos encontros que aconteceram durante as reuniões de planejamento, que, com a pandemia, aconteceram de forma virtual, e, também, em momentos na sala de professores e nas rodas de conversa, as quais foram organizadas a partir de contato por WhatsApp.

Nesses encontros com gestores das três escolas-piloto, percebemos a necessidade real do diálogo, da criatividade, da audição e da flexibilidade para adequar as etapas do processo às necessidades e às realidades do funcionamento das três escolas. Ademais, seria preciso uma adequação dos dias e dos horários para nos inserirmos nas reuniões e na sala de professores. Seria preciso, também, a disponibilidade dos professores para a participação nas rodas de conversa e nas conversas individuais.

Consideramos a participação em reuniões de planejamento dos professores como a

primeira etapa da produção de dados; a segunda etapa envolveu as conversas individuais; e a terceira etapa, as rodas de conversa. A primeira etapa de produção de dados aconteceu de forma remota pela plataforma Google Meet durante o período da pandemia de Covid-19. A segunda etapa também aconteceu pela plataforma Google Meet, e a terceira aconteceu com encontros presenciais em duas das escolas participantes da pesquisa.

A partir do retorno do contato feito por WhatsApp, foram agendadas as conversas individuais com os professores e gestores participantes. Obtivemos o retorno de 19 professores e quatro gestores das três escolas, com os quais foram realizadas conversas individuais, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Conversas individuais realizadas a partir do contato pelo WhatsApp – 2ª etapa

Escolas	Quantidade de professores e gestores que retornaram o contato
Escola – piloto 1	8 professores e 2 gestores
Escola - piloto 2	5 professores e 1 gestores
Escola - piloto 3	6 professores e 1 gestores
Total	23

Fonte: A autora, 2023.

No total, conversamos com 19 professores que atuam no Novo Ensino Médio. Dessas conversas, 13 aconteceram virtualmente. Sugerimos, então, nessas conversas, uma terceira etapa da pesquisa, que seria uma roda de conversa, que poderia acontecer de forma virtual, por meio das plataformas digitais, como o Google Meet, ou presencialmente, na escola nos dias de reunião de planejamento por área de conhecimento. Com o retorno das aulas presenciais, duas das rodas de conversa aconteceram de forma presencial em duas das escolas em dias de planejamento por área de conhecimento. Em uma das rodas de conversa os professores participantes eram da área de Ciências da Natureza e suas

Tecnologias e, na outra, professores da área de Linguagens e suas Tecnologias. Uma das rodas de conversa aconteceu de forma remota pela plataforma Google Meet. Na terceira escola, não foi possível a realização da roda de conversa, mesmo depois de várias tentativas de agendamento, por motivos de calendário acadêmico e de atividades dos professores.

As rodas de conversa aconteceram durante o segundo semestre do ano de 2021, quando as aulas presenciais foram retomadas, e os professores retornaram ao espaço da escola. Seguindo os protocolos sanitários determinados pelos órgãos de saúde, foram realizadas três rodas de conversa, sendo uma delas na Escola piloto 1, com a participação de três professores, uma outra aconteceu na Escola piloto 3, com a participação de quatro professores, e uma terceira que ocorreu de forma remota pela plataforma Google Meet, com a participação de três professores também da escola piloto 3.

As conversas aconteceram com 19 professores e quatro gestores das três escolas-piloto participantes da pesquisa por meio de videochamadas pela plataforma Google Meet e foram gravadas para posterior transcrição. No decorrer das conversas, os 23 professores e gestores participantes colocaram suas percepções sobre a política do Novo Ensino Médio e sua implementação e destacaram as dificuldades enfrentadas por esse processo acontecer simultaneamente a uma crise sanitária devido à pandemia da covid-19.

Além das conversas com os professores, as rodas de conversa e a observação do cotidiano e das práticas, foram realizadas entrevistas com os gestores (supervisoras) das três escolas-piloto que participaram do processo de implementação da política do Novo Ensino Médio seguindo um roteiro organizado pela pesquisadora. As entrevistas aconteceram no segundo semestre do ano de 2021 em encontros presenciais nas escolas. A partir desses encontros, surgiu a necessidade de realizarmos as entrevistas com os gestores que demonstraram interesse em participar da pesquisa, com o objetivo de que eles colocassem suas impressões e suas experiências com o processo de implementação da política do Novo Ensino Médio em suas escolas.

Durante a produção dos dados, a análise já teve início. Nessa etapa, com suas metodologias específicas, foram consideradas a análise e a interpretação. Como afirma Gomes (2002, p. 68), “[...] a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as conversas individuais, as entrevistas com os gestores e as rodas de conversa como produção dos dados, constatamos que um número considerável de professores de uma das escolas-piloto que fazem parte da pesquisa são professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). No caso dessa escola, dos seis professores participantes, cinco são ACT. Tal situação traz grandes dúvidas e incertezas no entendimento da política e na continuação do trabalho no contexto da prática, dado que, quando ingressaram na escola, o período de formação desenvolvido pela SED já havia sido realizado e que, a cada ano, terá de participar por um novo processo seletivo sem garantia de permanência na escola que está atualmente. A partir dessa etapa da pesquisa, conseguimos organizar algumas categorias de “atores” e identificar os diferentes tipos de papéis incorporados nos processos de interpretação e de tradução (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Segundo os autores, os papéis podem ser mais proeminentes ou significativos em algumas escolas. Os professores e os gestores podem assumir diversas posições em relação à política, incluindo posições de indiferença ou de ativação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Os autores sugerem um esquema de atores de políticas e de “trabalho com política”, apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Atores de políticas e “trabalho com política”

Atores de políticas	Trabalho com políticas
Narradores	Interpretação, seleção e execução dos significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas internas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio e facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção e contradiscursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75).

Com o objetivo de analisarmos como esses professores e gestores traduzem a política do Novo Ensino Médio no contexto da prática, em nossas conversas individuais, nas entrevistas e nas rodas de conversa, a pesquisadora procurou deixá-los livres para falarem sobre suas experiências e seus pensamentos sobre o Novo Ensino Médio, a implementação da política do Novo Ensino Médio, as relações que aconteciam a partir de suas experiências e de sua prática pedagógica, os contextos e a realidade da escola em que atuavam, o conhecimento e a expectativa em relação à lei do Novo Ensino Médio, suas práticas e de como a implementação da Lei N o 13.415/2017 impactaria o cotidiano da escola.

A partir da análise dos dados, emergiram sete categorias que destacam elementos que foram percebidos nas falas de vários professores e gestores durante as observações, conversas individuais e as rodas de conversa e de acordo com o conteúdo que apresentavam. Para organizar as informações utilizamos as seguintes categorias: 1. Conhecimento da lei e formação. 2. Mudança, adaptação e criatividade dos professores. 3. Planejamento integrado, interdisciplinaridade, transversalidade e realidade do aluno. 4. Benefícios e ônus para a qualidade do ensino. 5. Participação dos professores no processo de implementação. 6. Incertezas e desânimo. 7. Credibilidade e encantamento. Essas categorias conduziram as

análises. As falas e os pensamentos de sujeitos que atuam no Ensino Médio, no momento da implementação de uma política e em meio a uma pandemia, têm uma carga de fortes sensações e impressões.

A partir das falas dos professores e dos gestores das três escolas que fizeram parte da pesquisa, durante as conversas individuais e as rodas de conversa e com os dados produzidos considerando a realidade e suas particularidades, surgiu uma nova configuração com base no esquema sugerido por Ball, Maguire e Braun (2016). Um novo quadro de atores de política e de trabalho com a política se faz necessário, surgindo, assim, três novos atores de política e, conseqüentemente, três novos trabalhos com a política, considerando as dimensões contextuais da atuação da política (contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos), os quais compõem a realidade de cada uma das escolas-piloto e de seus profissionais.

As dimensões contextuais foram consideradas desde os primeiros encontros com os sujeitos da pesquisa, pois, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), “[...] um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas ‘interpretativas’ subjetivas”, as quais foram ponderadas nas análises das categorias conforme as colocações dos sujeitos. Ao ouvir as falas dos professores, pudemos identificar novos papéis, além dos sugeridos por Ball, Maguire e Braun (2016) em seu esquema de atores de políticas e do “trabalho com política”.

Partindo do esquema de Ball, Maguire e Braun (2016) e acrescentando mais três atores de política e seus trabalhos com política, um novo quadro se configurou. Com base nos dados da pesquisa, ponderamos uma nova configuração, mais apropriada e pertinente em relação aos atores e ao trabalho com a política, que se caracterizaram como: Envolvidos, Céticos e Imparciais. Consideramos tal identificação por entendermos que a postura e o posicionamento desses atores diante da política envolvem muitas questões, e a identificação anterior pode parecer que o trabalho com a política é individual, sem relação com toda uma

trajetória desses atores.

Chegamos a essa classificação de atores de política e de trabalhos com a política ao identificarmos e categorizarmos as falas dos professores, sujeitos da pesquisa, de acordo com o conteúdo que apresentavam. Muitas falas estavam imbricadas e seus conteúdos relacionados, mas algumas características ficaram mais evidentes em determinados grupos de professores. Assim, a partir de suas percepções, configuramos os novos atores de política e seus trabalhos com a política.

Algumas das características que se destacaram foram o entusiasmo, o otimismo, a ingenuidade e o encantamento para os Envolvidos; a desconfiança, o descrédito e a insegurança para os Céticos; o desconhecimento, a frustração e a falta de envolvimento para os Imparciais. Destacamos que tal configuração se deu em uma situação e em um momento e com um grupo específico. Tendo em consideração o que dizem Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional”.

Mesmo considerando a nova configuração com a identificação de três novos atores de política e o trabalho com política (Quadro 4), não descartamos os outros papéis, já que os atores podem atuar sobre a política em mais de um “papel” em situações e circunstâncias distintas.

Quadro 3 – Atores de políticas e “trabalho com política”

Atores de políticas	Trabalho com políticas
Narradores	Interpretação, seleção e execução dos significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas internas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio e facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção e contradiscursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência
Envolvidos	Envolvimento no discurso, animados com o processo.
Céticos	Continuidade do processo, condições materiais e estruturais.
Imparciais	Cumprir tarefas, falta de perspectiva.

Fonte: Adaptado pela autora de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75).

Durante a implementação do NEM, foi possível identificarmos as dificuldades encontradas para colocar a política em prática. A tradução e a interpretação geram um determinado tipo de ação entre os diferentes atores envolvidos, compreensão distorcida, muitas vezes contraditórias sobre o que fazer, de maneira tal que a política não é conduzida como prevista no plano estabelecido pelos seus formuladores. Sem dúvida, essa imprecisão na compreensão da política produz efeitos que se distanciam da proposta original da política, pois, dependendo de como ela é interpretada, ela passa a ser operacionalizada em uma ou outra direção.

Conforme sua atuação diante da política, os professores e os gestores atuaram de acordo com suas traduções e suas interpretações, além de outros fatores. Assim, foram identificados posicionamentos que geraram três atores e trabalhos com a política específicos no caso das três escolas-piloto participantes desta pesquisa: os Envolvidos, os Céticos e os Imparciais – cada um dos atores de política com seu trabalho com política. Isso não quer dizer que, em alguns momentos da implementação, esses trabalhos com a política não

se alterem, pois estão imbricados e relacionados como processo, com o momento, com as condições apresentadas. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75): “Algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do trabalho com a política em suas interações com os colegas”.

Os envolvidos acreditam no discurso e mostram-se animados com o processo da implementação da política, algumas vezes até de forma ingênua, não percebendo toda disputa e jogo de interesses que permeiam uma política educacional. Contudo, podemos interpretar esse papel e trabalho com a política como uma forma de acreditar na educação, na qualidade do ensino e nas melhorias para o estudante. Acreditar que as mudanças são para melhor, não desistir e insistir na educação com entusiasmo.

Os Céticos, que duvidam da continuidade do processo, que acham que tudo pode mudar a qualquer momento sem aviso, que se preocupam com as condições estruturais da escola e com a falta de materiais, assumem tal papel e trabalho com a política considerando experiências anteriores que não se concretizaram a contento, como foram divulgadas e planejadas, experiências que criaram expectativas e que foram frustradas. Os Imparciais não se envolvem com entusiasmo, não acreditam na continuidade do processo, porém cumprem suas tarefas com responsabilidade, mas sem perspectiva, talvez com receio de se frustrarem ou se decepcionarem.

O que podemos considerar nos três papéis e no trabalho com a política que se configuram com esta pesquisa a partir das categorias identificadas nas falas dos professores e dos gestores das três escolas piloto envolvidas no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio é que tais posicionamentos, envolvimento, ceticismo e imparcialidade pode sinalizar uma postura de resistência, uma maneira de se colocar diante da política resistindo, de certa forma, ao seu enfrentamento, ao seu não entendimento e a sua não aceitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar como os professores e os gestores de três Escolas piloto traduzem a política do Novo Ensino Médio (NEM) no contexto da prática. Para isso alguns questionamentos se constituíram: Como será que os professores que estão no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio a estão colocando em prática? Será que os professores estão seguros desse processo? Como será que os professores percebem as interações com os outros professores e com a gestão em relação ao processo de implementação da política? Como as experiências individuais, a formação, a trajetória profissional e a realidade da escola interferem nesse processo? Quais papéis que esses professores e esses gestores assumem diante da política? A partir disso, pudemos analisar um fenômeno bastante conhecido na literatura que trata de políticas públicas: a verificação de que raramente uma política é implementada tal como formulada, pois pode haver uma grande distância entre o que se formula e o que realmente acontece.

Neste estudo, os conceitos de tradução e de interpretação foram fundamentais, pois orientaram as análises dos trabalhos com a política, das atuações que os professores participantes tiveram diante do processo de implementação da política do Novo Ensino Médio. No caso das escolas participantes da pesquisa, os professores e os gestores traduziram e interpretaram o texto da Lei Nº 13.415/2017. Diante dos dados da análise, concluímos que as políticas são atuadas, não meramente implementadas, e tais atuações originam “papéis”, quer dizer, trabalhos com política de forma complexa e não linear. Como esses sujeitos “atuam” tem relação com o contexto em que a escola está inserida, com fatores sociais, econômicos, políticos e com a experiência desses sujeitos. Essa atuação orienta as práticas pedagógicas, definindo caminhos para as questões pedagógicas e curriculares que podem ser de continuação do que já se tem, ou de mudanças de comportamento e de ações no âmbito da escola. A Teoria de Atuação das Políticas auxilia na análise da dinâmica da

política na prática, em ação.

Nas discussões sobre políticas públicas, temos a sensação de que se está em contato com uma determinada realidade, com preocupações com o futuro da sociedade, com os estudantes, com o currículo, mas o que parece é que instituições, políticas, programas, planos são considerados e referenciados sem que se leve em conta que requerem tradução e interpretação e que nada dizem por si. São os indivíduos que planejam, formulam e executam as políticas em um processo contínuo de tradução e de interação que se caracteriza por distintas racionalidades que são traduzidas em termos de incertezas e de ambiguidades na interpretação do mesmo fenômeno.

Isso quer dizer que, durante a implementação, os atores podem adotar comportamentos não previstos pelos formuladores, comprometendo, significativamente, os propósitos da política. O tratamento analítico dado às políticas públicas não pode, portanto, prescindir da caracterização e da identificação dos atores relevantes em seus diferentes níveis e graus de participação, captando as traduções e as interpretações que eles fazem da política e como transformam o que está no plano das abstrações em ações concretas.

Existe uma falta de tradição da análise política em focalizá-la na perspectiva dos implementadores, que são os atores que darão concretude à política. Muita ênfase é dada aos aspectos políticos da política; desse modo, negligenciam-se os atributos organizacionais, institucionais e comportamentais que, sem dúvida, são os fatores condicionantes decisivos da sua efetividade. Assim, as falas dos professores e dos gestores constituíram-se como elementos propulsores das reflexões que visavam a elaboração e/ou o reconhecimento da existência de diferentes interpretações e do entendimento da política no seu processo de implementação, que pode ser vivida no âmbito da escola e das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Medida Provisória No 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.*

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.*

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67- 80.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt&format=pdf#:~:text=S%20intetizando%2C%20as%20quest%C3%B5es%2Dchave%20da,os%20resultados%20do%20de%20de%20sempenho%20escolar>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. Políticas públicas: conceitos, casos práticos, questões de concurso. 3. ed. São Paulo: Cengage, 2019.



Capítulo 4

**DA E. E. JARDIM SANTA LÍDIA PARA O MUNDO:
RELATOS DE EDUCADORES SOBRE O USO DE
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO CHÃO DA
ESCOLA PÚBLICA**

Rodrigo Silva Siqueira, Roseli Melo Proença



INTRODUÇÃO¹

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. Camões (1524-1580), poeta português do Classicismo, expressa nesse verso a visão que temos para o fazer educação: educar é estar em constante mudança. E isso ficou evidente durante o período pandêmico do coronavírus (SARS-CoV-2), cujas escolas brasileiras fecharam suas portas e as aulas passaram a ser ministradas através de recursos tecnológicos - transformou-se o jeito de ensinar.

Nessa conjuntura, trazemos neste capítulo as mudanças que tivemos enquanto educadores ao longo dos últimos anos ao que concerne o uso de tecnologias educacionais. Para tanto, compartilhamos as nossas vivências e experiências na Escola Estadual Jardim Santa Lídia, localizada na periferia do município de Guarulhos (SP). O principal objetivo dessa proposta é demonstrar, através de relatos pessoais, como fazemos educação no chão da escola pública do Estado de São Paulo por meio do pensamento computacional e das metodologias com recursos tecnológicos a fim de inspirar outros educadores.

No capítulo, discorreremos, a priori, uma breve contextualização da unidade escolar em que atuamos e do Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A posteriori, as nossas salas e práticas são visibilizadas a partir da seguinte indagação: como propor novos métodos de ensino através de tecnologias na rede pública. O referencial teórico coloca em pauta as resoluções, documentos institucionais da SSE-SP² e contribuições imprescindíveis de especialistas em educação, tal como Arnau e Zabala (2020).

1 Agradecemos a toda família da Escola Estadual Jardim Santa Lídia, que nos inspirou na escrita deste artigo; um especial carinho à diretora Amanda Aparecida Silva Gomes Ferrante, um exemplo de educadora comprometida com a qualidade de ensino na escola pública. Gratidão!

2 Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Antes de adentrarmos nos relatos sobre as nossas vivências e experiências pedagógicas com o uso de tecnologias educacionais no chão da escola pública do Estado de São Paulo, julgamos necessário contextualizar a nossa unidade escolar e discorrer sobre o Projeto de Apoio à Tecnologia; para depois deixar falar os nossos saberes e as nossas práticas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais.

Escola Estadual Jardim Santa Lídia

Inaugurada em 2002, a Escola Estadual Jardim Santa Lídia, situada no Jardim Santa Lídia - periferia da cidade de Guarulhos/SP - pertence à Diretoria Regional de Ensino Guarulhos Norte e, atualmente³, atende em torno de 1700 estudantes com 52 turmas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) durante o período diurno.

Com uma ampla estrutura, a unidade escolar possui: 26 salas de aulas - todas equipadas com recursos tecnológicos, bem como televisores, aparelhos de som, retroprojetores entre outros; laboratórios de Informática e de Ciências; quadra poliesportiva; salas de vídeo, de leitura e de reunião; sanitários feminino e masculino destinados aos estudantes de acordo com os segmentos; cozinha; cantina; refeitório dos alunos; sala de professores; palco para exposições culturais, peças teatrais e realizações musicais; espaços ao ar livre para jogos, leituras e brincadeiras; pátio para realização de feiras, apresentações e festas.

A escola conta com o apoio da seguinte equipe gestora⁴: 1 Diretora Escolar,

3 Até 2017, a escola ofertava aulas no Ensino Médio - inclusive no período noturno; no entanto, a maioria dos estudantes desse segmento passou a frequentar as aulas em uma outra unidade escolar - Escola Estadual Professor Marcos Holanda Almeida - a partir de 2018.

4 As nomenclaturas estão em conformidade ao Novo Plano de Carreira e Remuneração da Secretaria do Estado de São Paulo.

3 Coordenadores de Organização Escolar, 2 Coordenadores de Gestão Pedagógica; 1 Gerente de Organização Escolar; 6 Agentes de Organização Escolar; 1 Professora Orientadora de Convivência, 2 Professoras Responsáveis pela Gestão da Sala e Ambiente de Leitura e 4 Professores de Apoio à Tecnologia. O corpo docente é composto por 112 professores. Após analisarmos a dimensão E. E. Jardim Santa Lídia, passamos, então, a algumas considerações sobre o projeto que nos auxilia ao que tange o uso de tecnologias educacionais.

Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação

O Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação (Proatec) concerne ao Plano Estratégico 2019-2022 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc) e é resultado, sobretudo, das medidas realizadas pelo Governo do Estado durante a pandemia da Covid-19 com o escopo de atender às novas demandas do ensino remoto. Seu principal objetivo é fomentar o uso de tecnologias educacionais em práticas pedagógicas da rede pública do estado de São Paulo, conforme podemos constatar na Resolução Seduc-7, de 11 de novembro de 2021.

De modo precípua, o projeto conta com professores de áreas distintas da Educação Básica que atuam na promoção e gestão de recursos tecnológicos no dia a dia de sala de aula - sobretudo ao que se refere ao ensino híbrido. Dentre as atribuições desses profissionais, destacam-se orientar estudantes e profissionais das unidades escolares sobre o manuseio de equipamentos disponíveis e desenvolver projetos que visam o protagonismo do corpo discente no campo tecnológico.

Na E. E. Jardim Santa Lídia, o projeto foi introduzido em 2021 e atendia exclusivamente a dinâmica do ensino híbrido - pois, no ano letivo em questão, como já sabemos, as escolas brasileiras enfrentam a árdua missão de ensinar através do sistema de revezamento - ou

seja, grupos reduzidos de estudantes participavam de aulas presenciais enquanto outros recebiam os conteúdos programáticos de forma remota - a fim de atender às exigências de distanciamento social impostas pelos diversos órgãos competentes como maneira de combater a propagação do coronavírus.

Em 2022, essa proposta passa por uma reformulação e a nossa unidade acolhe 5 profissionais⁵, designados a dar prosseguimento ao projeto - agora com atendimento a 100% da comunidade escolar devido ao controle da pandemia da Covid-19 e à vacinação de crianças e adolescentes no Estado de São Paulo.

Atualmente, o Proatec cumpre com maior tranquilidade seu papel, visto que a comunidade escolar já possui certa intimidade com os equipamentos e habituou-se com a rotina de agendamentos e cuidados no manuseio, compreendendo que a preservação é o que permitirá maior aproveitamento desses recursos. Desse modo, todos televisores, chromebooks, tablets e ferramentas permanecem em ótimo estado de conservação e quando há defeito logo são sanados.

Além dos equipamentos já citados, os retroprojetores com equipamentos de som permitem uma experiência tal como no cinema dentro de sala de aula, elevando o interesse do aluno em permanecer no ambiente escolar por utilizar uma abordagem mais lúdica e atrelada com a atualidade - atendendo as exigências do Artigo 52º do Estatuto da Criança e do Adolescente que visa o fluxo escolar, uma das nossas maiores preocupações como o efeito do pós-pandemia; isto é, fomentar o prazer no corpo discente de vir e permanecer na escola (BRASIL, 1990).

No entanto, é preciso dizer que o sinal de internet oscila bastante nos últimos tempos; o que interfere, diretamente, na programação das aulas que são estudadas e planejadas pelos educadores na intenção do sucesso no conhecimento dos educandos - uma realidade que não fica presa apenas ao contexto de nossa escola.

5 O professor Rodrigo Silva Siqueira, escritor do artigo, participa do projeto no ano letivo de 2022.

Mediante a isso, compartilhamos com diversos educadores a angústia de preparar uma aula toda voltada para recursos tecnológicos e quando vamos ministrá-la não há sinal de internet - comprometendo parcialmente a qualidade do processo de ensino aprendizagem naquele momento.

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Agora é a hora de trocarmos figurinhas entre pares e fazer com que as nossas salas de aulas possam transcender os muros da escola e sejam visíveis a outras tantas comunidades escolares. Para tanto, o primeiro relato é da professora Roseli Melo Proença, educadora dos Anos Iniciais; já o segundo é do professor Rodrigo Silva Siqueira, educador de Língua Portuguesa dos Anos Finais.

O caminhar pela Educação da professora Roseli

Neste relato, explorarei os principais aspectos em que vivenciei no período pandêmico, discutindo os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os efeitos dessa situação sem precedentes no processo de aprendizagem das crianças. Além disso, serão apresentadas reflexões sobre os caminhos futuros da educação, buscando compreender as lições aprendidas e as oportunidades de transformação que emergiram dessa experiência desafiadora. Olhemos, então, para o ano de 2020.

Naquele momento, estava com uma turma do 2º ano, em que mal nos conhecíamos, pois o ano letivo iniciou em fevereiro e devido ao feriado prolongado de carnaval nem todos os alunos estavam frequentando a escola. Dessa forma, estávamos em um processo de conhecimento e sondagem dos aprendizados já contemplados no ano anterior e de suas vivências fora da rotina escolar. Foi quando fomos surpreendidos com a notícia de que

os alunos deveriam ficar em casa e os professores permaneceram na unidade escolar preparando conteúdos de estudo que seriam inseridos em um blog criado para esse fim pela escola. Após alguns dias, a estratégia de ficar em casa, também foi direcionada aos professores, assim como tantos outros profissionais no Brasil e ao redor do mundo o fizeram.

Iniciava-se, sem dúvidas, o maior desafio de minha vida profissional em todos os aspectos, pois tratava-se de uma peste que assolava o planeta e não havia qualquer sinal, naquela época, de quando isso iria acabar. Desse modo, o medo tomou conta de todos nós, ou quase todos... Enquanto a vacina não chegava, foram todos se reinventando e comigo não foi diferente, já que precisava ter acesso aos meus alunos e saber se estavam conseguindo alcançar seus aprendizados com o apoio das atividades propostas no blog da escola. Por isso, adquiri um novo chip telefônico e fazia contato com as famílias dos alunos através dos números levantados pela secretaria escolar. Foi um alívio saber que estavam todos bem, na medida do possível.

Posteriormente, a Secretaria da Educação de São Paulo forneceu para professores e alunos, que tivessem interesse, um chip de uma empresa pelo qual fizeram parceria, mas continuei com o mesmo. Passamos a nos falar por chamada de vídeo e áudios de um aplicativo social (Whatsapp Business) a fim de tirar dúvidas e auxiliar pais/mães nas tarefas escolares que eram diárias. Naquele momento, a SEDUC finaliza um aplicativo próprio de estudos - Centro de Mídia de São Paulo (CMSP) - que transmitia as aulas ao vivo e gravadas de professores da EFAPE⁶ e outros que foram direcionados de escolas da rede para um estúdio montado nas dependências da instituição e permitia o contato dos professores com seus alunos, equipe gestora com todos funcionários da escola, o que proporcionou o contato diário com os estudantes.

É evidente que essa ferramenta facilitou muito meu trabalho, pois parecia ter tudo o que precisava, os conteúdos das aulas, o contato com os alunos em tempo real para

6 Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

tirar dúvidas e as atividades disponíveis no blog da escola. Porém, com o tempo, senti a necessidade de utilizar as minhas práticas de ensino para que as aulas fossem mais dinâmicas e lúdicas e não perdesse os poucos alunos que tinham a oportunidade de acessar as aulas. Desse modo, passei a estudar nas plataformas de vídeo ferramentas tecnológicas gratuitas que transmitiam conhecimento e ao mesmo tempo permitiam a autonomia aos meus estudantes; mas, primeiramente, precisei adquirir a tal autonomia para que pudesse ensiná-los.

Dentre as ações que eram feitas pela Secretaria da Educação, diversas empresas do segmento tecnológico tornaram-se parceiras da rede e algumas nos davam acessos ilimitados às ferramentas, assim aproveitei para me debruçar e aprender a utilizá-las. Não obstante, precisava de um contato com os responsáveis pelos alunos ainda mais intenso que o normal para que pudessem obter os acessos. E essa foi uma grande dificuldade, visto que nem todos possuíam interesse pela tecnologia e outros que não tinham intimidade com a internet. Sendo assim, precisei reinventar, novamente, meus passos e utilizar ferramentas que seriam necessárias apenas para o meu conhecimento e o interesse do aluno.

Nessa perspectiva, após as aulas do CMSP que aconteciam no turno da manhã, eu fazia chamadas de vídeo com os alunos para realizar leituras, ouvir leituras dos estudantes, criar histórias com eles, revisar com o auxílio de um quadro branco conteúdos de Matemática estudados nas aulas ao vivo e gravação de podcast. Esse último foi, sem dúvidas, uma experiência incrível e desafiadora.

Naquele mesmo ano no período da manhã, eu acompanhava, como professora auxiliar em sala de aula, uma aluna com diagnóstico de deficiência intelectual que cursava o 5º ano, visto que possuo especialização na área. Inicialmente, meu contato com ela era através de videochamadas no intuito de tranquilizá-la e me fazer presente, já que tínhamos uma relação mais intensa por ter sido sua professora do ensino regular no ano anterior.

Com o passar do tempo, encaminhei atividades via e-mail para a mãe que as fazia

com ela quando chegava do trabalho, já que sua avó possuía certa dificuldade para auxiliá-la durante o dia e do outro lado do vídeo havia resistência por parte da aluna em manter a atenção para realização dessas atividades. Sendo assim, fazia chamadas de vídeos para manter o vínculo escolar e as atividades eram realizadas com sua mãe. Nesse mesmo contexto, estive com meu aluno do segundo ano com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua mãe trabalhava e ele ficava com sua avó que não era alfabetizada e a atenção para atividades diárias comigo, do outro lado da tela, se tornava um desafio.

Assim seguimos, até o retorno das aulas presenciais e quando isso aconteceu já estava com uma nova turma de 3º ano, visto que já se tratava do segundo semestre de 2021.

Eu fazia parte do grupo de risco, por isso retomei as atividades presenciais apenas faltando dois meses para finalizar o ano letivo. A partir do ano seguinte pude aprofundar meus conhecimentos nas ferramentas que havia estudado no início da pandemia e enfim colocá-las em prática. Novamente, com uma turma do 3º ano em 2022 criei uma sala virtual (Google Classroom) e disponibilizei, previamente, as atividades que contemplavam as habilidades necessárias daquele ano letivo. E com o tempo fui ensinando a utilizarem o notebook, através de pesquisas, jogos, criação de poesias, escrita de livro autoral, criação de história e vídeo, entre outros. Para esses, utilizei o Google Classroom, Jamboard, Khan Academy e Stop motion.

Nesse mesmo ano, surgiu a oportunidade de realizar um trabalho em parceria com o Professor Rodrigo que fazia parte do PROATEC da escola, em que criamos um site contando a história de nossa escola e do bairro periférico Jardim Santa Lídia na intenção de enaltecer a região em que vivem os alunos, trazendo um sentimento de pertencimento à comunidade. Com nossa tutoria e monitoria minha turma entrevistou um dos primeiros moradores da região, a primeira diretora da escola e um dos primeiros alunos, que por sinal é o Professor Rodrigo.

Em 2023, com uma nova turma de 3º ano do Ensino Fundamental, permaneço

no caminhar de novas possibilidades com auxílio da tecnologia na ânsia de promover as melhores oportunidades de ensino; principalmente, no avanço daqueles com defasagem na alfabetização - entendendo que é necessário maior esforço para que não fiquem para trás. É relevante dizer que o processo da aprendizagem perpassa pelo uso de ferramentas inovadoras com o intuito de que os alunos das escolas públicas sejam inseridos na realidade de um mundo social e econômico cada vez mais exigente; e a linguagem tecnológica é um diferencial nesses aspectos. No entanto, o estudo da técnica nada mais é que maneiras, métodos de resolver os nossos problemas, Sendo assim, o velho e bom material escolar ainda nos cabe muito bem.

Por isso acredito que o melhor mesmo é juntarmos tudo para ver, sentir e aproveitar o que é que se dará. E assim, sigo a cada dia experimentando novos sites, aplicativos, cartolinas, gizes de cera, colas e tesouras que me permitam participar e assistir o sucesso de meus alunos. Seguimos, agora, para o relato do professor Rodrigo.

O caminhar pela educação do professor Rodrigo

A minha relação com a Escola Estadual “Jardim Santa Lídia” vai além de vínculos empregatícios, pois eu cresci lá, eu me formei como cidadão nos corredores e nas salas dessa escola - fui estudante entre os anos de 2002 a 2010. Para mim, fazer educação nessa comunidade é uma das formas que tenho para retribuir os conhecimentos aos profissionais da educação que me moldaram - sendo que alguns deles hoje são os meus colegas de trabalho. Mas vamos ao ponto que nos interessa: as minhas vivências como educador nesse espaço e, para tanto, segue o relato do fazer educação nos anos de 2014 e de 2021 a 2023.

Saí da escola em 2010 como estudante e voltei em 2014 como educador, quando eu ainda era um estudante do curso de Letras - nessa época atuei como professor eventual. No entanto, tive uma rápida passagem, porque dediquei-me de forma integral à rede de ensino

privada em Guarulhos/SP a partir de 2015. Em abril de 2021, retornei como professor de Língua Portuguesa dos Anos Finais e lecionava para duas turmas de 7º anos - confesso que foi um dos meus maiores desafios como educador, afinal sempre tive o privilégio de atuar em escolas particulares, cujas preocupações não se assemelham às necessidades de uma comunidade periférica. Foi como se eu estourasse uma bolha social a fim de enxergar aspectos invisíveis aos olhos sociais - tal como a insegurança alimentar que acomete algumas famílias que atendemos.

Em contrapartida a isso, fiquei maravilhado com os equipamentos tecnológicos disponíveis na unidade escolar - como nós já vimos anteriormente. A minha aula poderia ser ministrada de diversas formas apenas com um “click”, a partir dos investimentos feitos pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo durante a pandemia. Não obstante, o que percebi naquele momento, que talvez também seja um empecilho para você, leitor, foi o despreparo dos estudantes em manusear as ferramentas - bem como, alguns não saberem o que é um “e-mail”, como se acessa à internet por computador, entre outros aspectos. Ou seja, diagnostiquei que para ministrar uma aula voltada a uma metodologia tecnológica era necessário dar um passo para trás e mostrar àquela comunidade conhecimentos básicos, voltar-se a um processo anterior a fim de ter sucesso em propostas mais complexas - vale ressaltar que essa situação está em um processo de mudança, pois os nossos estudantes já dominam tais saberes, o que facilita muito o processo de ensinagem.

Em 2022, fui convidado pela diretora escolar Amanda Aparecida Silva Gomes Ferrante a assumir o Proatec - projeto descrito anteriormente neste artigo - com mais outros quatro profissionais. Assim, das 30 aulas atribuídas que tinha, 26 eu atuava nessa proposta – somando conhecimentos com profissionais tal como a professora Roseli, a minha co-autora. Foi a partir dessa situação que eu percebi um outro problema: alguns educadores não receberam em sua formação profissional conhecimentos significativos no uso de ferramentas tecnológicas para a sala de aula e, logo, mantinham suas práticas com

métodos tradicionais.

Gostaria de pormenorizar a afirmação anterior a fim de não ser omissa em relação às formações contínuas ministradas pela SEE-SP. Semanalmente, toda equipe pedagógica tem formações pelo CMSP - uma plataforma que, em suma, transmite informações à rede de ensino pública estadual - e muitos desses encontros ministrados online são voltados para práticas com tais recursos. Mas por que alguns dos professores da E. E. Jardim Santa Lídia ou de outras muitas outras realidades escolares não se apropriam dessas novas tendências em suas aulas?

Com o escopo de responder a essa pergunta, peço licença a você leitor para repetir a afirmação feita anteriormente: alguns educadores não receberam em sua formação profissional conhecimentos significativos no uso de ferramentas tecnológicas. A minha experiência como gestor de tecnologia me levou a mesma consideração que tive em 2021 com meus pequenos dos 7º anos - ou seja, é necessário dar um passo para trás e ensinar para o professor conhecimentos básicos de informática. Acredito, portanto, que dessa forma alcançaremos melhores resultados na transformação da realidade através do ato de educar.

Já em 2023, retorno para a sala de aula com turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e começo a colher frutos das sementinhas plantadas; afinal as dificuldades que eu encontrei em 2021 com meus estudantes já estão mais amenas. Por outras palavras, o pensamento computacional já se faz presente em nossa unidade escolar - até mesmo pelo uso e pela preservação dos equipamentos disponíveis.

Nessa perspectiva, hoje eu consigo desenvolver as habilidades essenciais do Currículo Paulista através da metodologia ativa gamificação, por exemplo, e ouvir das crianças que é muito mais legal a “aula do joguinho” - uma maneira carinhosa que elas apelidaram quando o conhecimento ocorre de maneiras não habituais. Mal sabem eles que ali estamos desenvolvendo competências que não se restringem apenas às aprendizagens factuais e conceituais, mas, sobretudo, as relacionadas às atitudinais - assim como nos

apontam Arnau e Zambala (2020).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O PROATEC aproximou os alunos e professores a equipamentos no qual hoje em dia, fazemos uso diário em nossa escola, como televisor, retroprojektor e notebook. Tais equipamentos nos auxiliam muito na tarefa de permitir que nossos estudantes sejam capazes de ler, compreender, escrever, criar e desenvolver a criticidade e cidadania. É perceptível a importância que a tecnologia tem diante dos desafios encontrados durante e o pós-pandemia, pois tudo o que passou não retorna, mas as ferramentas e equipamentos tecnológicos permitem minimizar essas perdas e tentar reduzir o prejuízo que possa refletir na vida de cada um dos estudantes.

DESAFIOS

A tecnologia foi importante para a continuidade da educação no Ensino Fundamental durante a pandemia, bem como os desafios e oportunidades que ela apresentou. Durante esse período ficou escancarado a falta de acesso e conhecimento da população da periferia. Isso se deu por conta do alto valor de um pacote de internet, falta de equipamento nas escolas resultando na desinformação digital de ambos os lados.

Muitos alunos ficaram dois anos longe de um aprendizado digno: por não possuírem equipamento como celular; sem sinal de internet, ou até mesmo não haver alguém para acompanhar seus compromissos com a escola, visto que seus pais precisaram continuar com suas atividades laborais. O acesso equitativo à tecnologia e à internet ainda é um desafio em algumas regiões do país, o que ampliou as desigualdades educacionais durante esse período, destacando a importância de políticas públicas que visem a inclusão digital e

a redução das disparidades educacionais. Hoje, o acesso a internet é algo tão importante quanto o acesso à luz, conforme consta na Constituição de 88 Artigo 5ª onde assegura a todos o direito à inclusão digital e determina que se promova políticas públicas para que isso ocorra em todo o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos, nesta proposta, a premissa empírica de relatar as nossas práticas pedagógicas como professores da escola pública. Fizemos, então, um panorama da Escola Estadual Jardim Santa Lídia e do projeto que presta apoio à comunidade escolar no uso de tecnologias; colocamos em discussão as nossas memórias no período da pandemia; e, por último, incluímos os resultados que diagnosticamos através de nossos relatos. Para tanto, recorreremos às publicações institucionais da Secretaria da Educação e, principalmente, às leis da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Inferimos, a partir dessa abordagem, que o período da pandemia da COVID-19 trouxe transformações e desafios significativos para a Educação Básica no Brasil, especialmente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por tratar-se de um período crucial no letramento e alfabetização. Essas mudanças apressaram a implementação das tecnologias educacionais nas escolas públicas brasileiras.

Por isso, resgatando a poesia camoniana que nos inspirou, entendemos que o tempo mudou e as necessidades do ato de educar são outras. Não obstante, é fundamental olhar para uma formação tecnológica diferenciada e personalizada em conformidade a cada chão de escola pública - por outras palavras, demonstrar boas práticas pedagógicas com tecnologia não é o suficiente para introduzir o pensamento computacional nas escolas; mas também fomentar conhecimentos de informática básica a fim de democratizar o acesso dos recursos atuais a todas e a todos. Outra perspectiva deste capítulo é a relação dos

estudantes com as ferramentas e equipamentos disponíveis na Escola Estadual Jardim Santa Lídia, pois o que antes era algo distante de suas realidades, hoje é basilar em seus processos de ensino aprendizagem.

Por fim, desejamos prosseguir com estudos acerca da implementação e dos impactos de tecnologias no âmbito escolar como meta de instigar educadores a vivenciar novas experiências educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

SÃO PAULO (Estado). Lei complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação.

SÃO PAULO (Estado). Plano Estratégico 2019-2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 7, de 11 de novembro de 2021. Instituir o Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

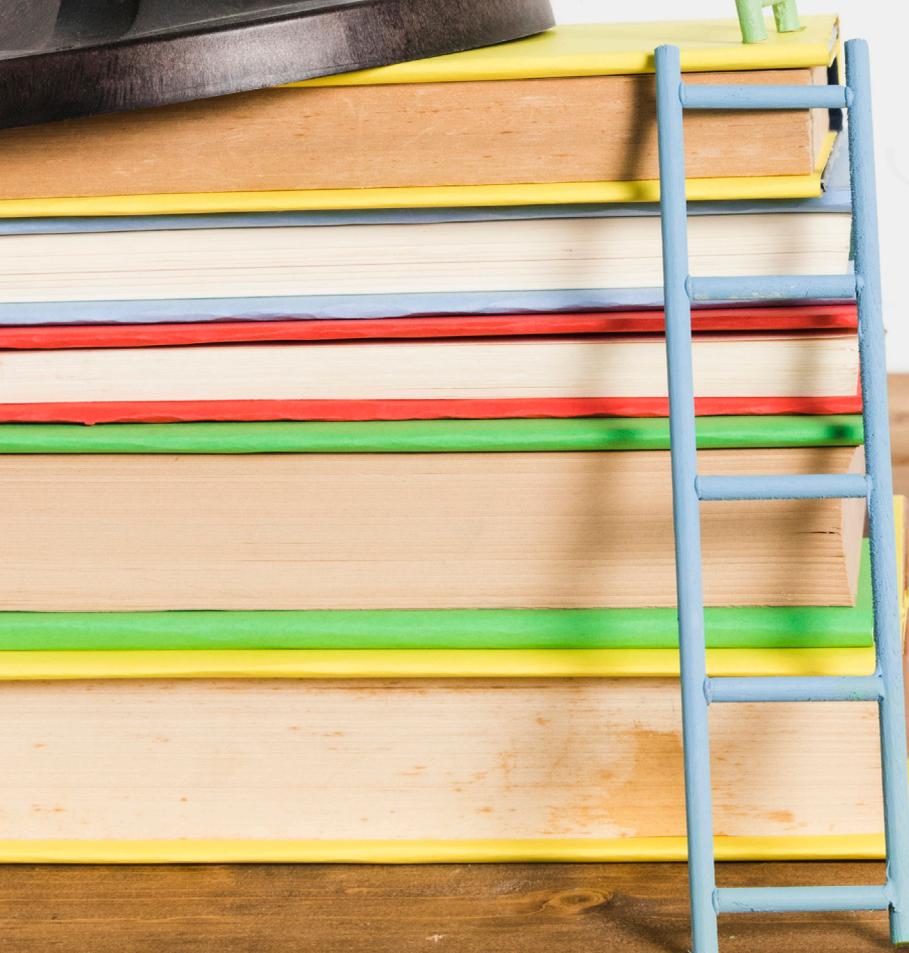
ARNAU, Laia; ZABALA, Antoni. Métodos para ensinar competências. Penso Editora, 2020.



Capítulo 5

FORMAÇÃO CONTINUADA E O USO DO GEOGEBRA: POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Tiago Giorgetti Chinellato



A TECNOLOGIA DIGITAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Grande parte da população tem em mãos diversas Tecnologias Digitais (TD) que as permeiam e fazem parte do seu dia a dia como: smartphones, notebooks, relógios digitais, computadores, entre outros aparelhos que visam a ideia do dinamismo e facilidade do mundo corrido em que vivemos. Na internet, o Dicionário Online de Português (DICIO)¹ define a tecnologia como sendo uma “teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana”. Neste aspecto, Kenski (2007, p. 18) chama de tecnologia o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Com base nestes apontamentos, entendo que a tecnologia está associada à necessidade humana, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades e de técnicas para o dia a dia. Mas o que seria uma Tecnologia Digital?

Para Levy (1999), a principal convergência da tecnologia é a digitalização, que permite a comunicação e o processamento de informações. Ao progredir, “a digitalização conecta no centro de um mesmo tecido eletrônico o cinema, a radiotelevisão, o jornalismo, a edição, a música, as telecomunicações e a informática” (LEVY, 1999, p. 103). Essa conexão permite a composição de bits em imagens, em sons, em vídeos e em textos, nos quais “imbricamos nosso pensamento ou nossos sentidos. O suporte da informação torna-se infinitamente leve, móvel, maleável, inquebrável” (LEVY, 1999, p. 103).

Baseado nas concepções de Levy (1999), uma perspectiva para o termo Tecnologia Digital são: as possibilidades de interfaces permitidas pela digitalização, que possibilita o entrelaçamento de informações por texto, som e imagem, de tal forma que o resultado seja expresso na tela de um dispositivo digital, podendo este ser o computador, tablet, celular, notebook etc. Apresentada a ideia de Tecnologia Digital, uma das várias perguntas que

1 Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/tecnologia/>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

podem ser feitas, com relação ao seu uso é: mas e a Educação, mais precisamente as escolas públicas, fazem o uso desta tecnologia?

As pesquisas de Chinellato (2014) e Oliveira (2014) apontam que as TD não estão sendo utilizadas no ambiente educacional e uma das causas para este não uso é que falta formação adequada aos docentes de Matemática, para a utilização, por exemplo, dos computadores nas escolas. Oliveira (2014, p. 115), também identificou que:

[...] os cursos de formação inicial não estão dando conta de formar professores para utilizarem as TIC [Tecnologias da Informação e Comunicação] em suas práticas pedagógicas, conforme ficou evidente nessa pesquisa, parece prudente que a formação e a prática dos formadores desses professores passem também a ser alvo de investigações.

Assim, a formação (inicial e continuada) precisa criar subsídios, para que o docente possa se apropriar e usar a tecnologia digital no desenvolvimento de atividades matemáticas realizadas em sala de aula, almejando a aprendizagem dos alunos e que “priorize a formação reflexiva e consciente de professores, respondendo aos anseios atuais da sociedade, visando à preparação plena dos indivíduos e à inserção destes em um mundo cada vez mais permeado pela Tecnologia”, como aponta Miskulin (2003, p. 1).

Desse modo, para tentar preparar os professores para o uso das Tecnologias Digitais, seria importante a sua participação em cursos de formação continuada, este sendo uma possibilidade para “aqueles que acreditam na necessidade de adotar uma nova postura e pretendem dinamizar e aprimorar a sua prática pedagógica”, como argumenta Medeiros (2010, p. 2).

Dessa forma, às ações de formação continuada de professores devem proporcionar aos docentes o contato com as TD, que estão sendo apresentadas no contexto educacional, como, por exemplo, o computador, o celular, o tablet etc. Esses cursos de formação, voltados para o uso das TD, precisam ser mais abrangentes e abarcar um número maior de

pessoas, pois, em muitos casos, essas atuações estão vinculadas a atividades de pesquisa ou extensão (GARCIA, 2011).

A formação continuada do professor é importante, para que ele possa “enfrentar as complexidades cotidianas referentes à sua prática pedagógica no contexto das tecnologias digitais” (RICHIT; MISKULIN, 2012, p. 228). Assim, a formação continuada voltada para o uso das tecnologias digitais precisa proporcionar interação e apropriação dos conhecimentos ali desenvolvidos. Pensando na realidade do professor, na sua prática pedagógica e nas pesquisas de Chinellato (2014) e Oliveira (2014), foi desenvolvida uma ação formativa com os docentes da Diretoria de Ensino de Guaratinguetá, que teve como foco o uso do GeoGebra vinculado às atividades matemáticas presentes no material didático do Estado de São Paulo.

O uso do GeoGebra na ação formativa

A utilização do GeoGebra não ocorreu ao acaso, tal escolha se deu porque este já estava instalado nos computadores dos laboratórios de informática das escolas, as quais, na época, tinha o Programa ACESSA Escola ativo e em funcionamento. Este Programa, contava com rol de softwares instalados nas máquinas, e um destes era justamente o GeoGebra que se mostrava presente.

Além do fato de estar instalado nos computadores, o Geogebra é considerado um software dinâmico de exploração matemática voltado para todos os níveis de ensino, que reúne Geometria, Álgebra, Planilha de Cálculo, Gráficos, Probabilidade, Estatística e Cálculos Simbólicos². Somado a isso, a escolha do GeoGebra se deu, pois algumas atividades do material didático do Estado de São Paulo, sugerem a utilização desse software para o desenvolvimento de determinados conteúdos, como, por exemplo, gráficos de função exponencial, logarítmica, a fim, entre outras. Com isso, pelo fato de o professor ter acesso

2 Informações disponíveis em: <www.geogebra.org>. Acesso em: 5 abr. 2023.

aos computadores do laboratório de informática da escola, não é preciso instalar o referido software.

Outra potencialidade do GeoGebra é a possibilidade do uso da janela de visualização 3D (terceira dimensão). Nesse ambiente computacional, é possível realizar diversas construções de objetos, como, por exemplo: cilindros, esferas, cones, cubos etc. Somado a isso, o GeoGebra possui um código aberto e gratuito, que pode ser instalado em qualquer máquina e se faz presente nas escolas paulistas, como pontuam as pesquisas de Chinellato (2014) e Oliveira (2014).

Diante de todos esses fatores mencionados acima o software foi escolhido para o desenvolvimento da ação formativa realizada na Diretoria de Ensino de Guaratinguetá, indo ao encontro do que aponta Valente (1999), que ressalta que os cursos de formação continuada não podem se restringir apenas a passar informações pedagógicas sobre o uso da informática nas aulas de Matemática. É preciso associar o docente no processo, possibilitando ao professor construir conhecimento sobre como integrar as potencialidades das tecnologias digitais em sua prática pedagógica, convidando-o a pensar e a produzir atividades com essas tecnologias.

Essa construção e apropriação do conhecimento do professor com a tecnologia foram preponderantes para a realização da ação formativa na Diretoria de Ensino. O uso do Geogebra procurou estabelecer uma articulação entre os conteúdos curriculares, presentes nos materiais didáticos do Estado de São Paulo, e os recursos tecnológicos existentes nas escolas, nesse caso, o GeoGebra, que estava presente por meio do Programa Acessa Escola.

Neste viés, Sá e Endlish (2014, p. 66) destacam que esta articulação entre o material didático e o software precisa estabelecer um “processo de diálogo crítico e reflexivo sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do uso dos recursos tecnológicos na escola”. Vinculados a isso, a comunicação e o compartilhamento de experiência entre os proponentes

da ação formativa e os professores cursistas é um fator primordial para a realização desses cursos, pois esses diálogos favorecem a busca de possíveis soluções para problemas didáticos e/ou pedagógicos, que podem permear o ambiente educacional (KENSKI, 2003).

As ideias apresentadas e embasadas pelos autores supracitados, vão ao encontro da formação realizada na Diretoria de Ensino de Guaratinguetá. Assim, se criar um ambiente de compartilhamento de experiências e de reflexão dando condições para a produção de conhecimento e experimentação-com-GeoGebra, criando subsídios para o docente articulá-las em suas aulas de Matemática.

A FORMAÇÃO CONTINUADA ARTICULADA COM O GEOGEBRA E O MATERIAL EDUCACIONAL PAULISTA

O material didático paulista, em vigor, durante a realização da ação formativa com os docentes da respectiva Diretoria de Ensino, eram os Cadernos do Aluno e o Caderno do Professor. Especificamente no estado de São Paulo, surgiu, no ano de 2008, o Caderno do Professor (CP), que foi criado:

[...] para auxiliar os docentes no preparo das aulas e direcioná-los quanto ao desenvolvimento de atividades com os alunos dentro das disciplinas de matemática, língua portuguesa, história, filosofia, química, física, biologia, sociologia, inglês, geografia e educação física (SÃO PAULO, 2009).

Assim, esse material foi elaborado com o objetivo de auxiliar o docente, como aponta o site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. No ano seguinte, 2009, o material didático intitulado Caderno do Aluno (CA) foi criado:

Destinado aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio matriculados na rede estadual, o Caderno do Aluno segue as diretrizes do Caderno do Professor, com conteúdo produzido dentro das especificações do Currículo Oficial do Estado de São

Paulo. O objetivo é viabilizar o acesso ao conhecimento, auxiliando os alunos na apropriação de novas competências e habilidades (SÃO PAULO, 2009).

Com isso, a partir de 2009, o Caderno do Aluno se tornou mais um elemento presente na sala de aula. Vale destacar que, nas páginas iniciais do Caderno do Professor, há as seguintes informações:

[...] o Caderno do Professor [...] pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos (SÃO PAULO, 2016, p. 2).

A partir dessas informações presentes no material educacional, compreende-se que ele pode ser utilizado concomitantemente com outros materiais, por exemplo, o livro didático. Contudo, essa não é a realidade que se faz presente nas escolas segundo Crecci e Fiorentini (2014, p. 607), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) “praticamente obriga todos os professores a aplicar esses materiais, independente da realidade de cada escola e de cada sala de aula. Isso garante, segundo a SEESP, que os professores tenham um conteúdo fixo a ser trabalhado, a cada bimestre”. Essa obrigatoriedade do uso desse material foi constatada por mim, quando atuei como professor da rede pública paulista. Deste modo a formação proposta na referida diretoria teve a pretensão de usar esse material e o software GeoGebra de modo articulado, visando elaborar atividades que fossem ao encontro da necessidade dos cursistas participantes.

O curso foi realizado com docentes vinculados à respectiva Diretoria de Ensino no laboratório da Rede Saber, situado dentro da Diretoria, nos meses de maio e junho de 2016. Esse curso foi desenvolvido aos sábados, em oito encontros de quatro horas cada. Participaram dele 34 professores, que residem e ministram aulas nas cidades de Aparecida,

Cachoeira Paulista, Cruzeiro, Cunha, Guaratinguetá, Lavrinhas e Lorena, todas pertencentes à Diretoria de Ensino de Guaratinguetá.

A execução desse curso só foi possível, porque se tratou de uma extensão universitária, a qual possibilitou um convênio da UNESP com a Diretoria de Ensino, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A carga horária do curso foi proposital, uma vez que cursos de extensão que possuem 30 ou mais horas geram um certificado para o professor utilizá-lo na progressão da sua carreira funcional.

Durante esses oito encontros os professores puderam ter contato com o software GeoGebra e adaptarem/reelaborarem as atividades presentes ali. Isso fica evidente nas falas dos professores³, que serão expostas aqui. A professora Anita argumentou que: “Um dos aspectos positivos desse curso é a interação do aluno com os recursos tecnológicos, onde nós podemos trabalhar os conteúdos do Caderno do Aluno de forma diferenciada”. Lucília destacou a utilização do material público do estado de São Paulo relatando como positivo o “uso de exercícios presentes no Caderno do Aluno, o que torna nossa prática em sala de aula mais atraente e contextualizada”.

Essas ideias apresentadas pelos docentes vão ao encontro dos saberes que procuramos desenvolver na ação formativa, sendo estes “concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas”, como aponta Tardif (2010, p. 286).

A professora Judite, também, destacou a utilização do software com o material didático: “Um aspecto positivo é poder interagir com os colegas e atrelar o Caderno do Aluno ao GeoGebra de maneira a adquirir uma aula diferenciada com uma aprendizagem informativa e tecnológica”. A docente Analice corroborou a fala de Judilce destacando que a formação continuada “possibilitou conhecer o GeoGebra e utilizar as atividades do Caderno do Aluno. Foi bom, porque ele [Caderno] está na sala de aula”.

3 Os nomes aqui utilizados são fictícios para preservar o anonimato dos docentes.

O compartilhamento de experiência, o contato com o GeoGebra e a produção das atividades, tendo como base os materiais educacionais, apontados pelas docentes, vão ao encontro da concepção de Cyberformação proposta por Vanini et al. (2013); ou seja, uma relação entre a teoria e a prática, os processos educativos, a realidade da sala de aula e a ideia de se pensar com o uso das Tecnologias Digitais, entrelaçando as formações específica, pedagógica e tecnológica.

Com isso, o processo de Cyberformação pode ser elucidado, onde se evidencia uma intencionalidade com o uso das Tecnologias Digitais de modo que esta participe da produção de conhecimento (ROSA; PAZUCH; VANINI, 2012). Essa intencionalidade do docente em estar com a tecnologia pode ser evidenciada nas falas das professoras mencionadas anteriormente, no que tange à articulação do uso do GeoGebra à abordagem dos conteúdos do currículo, no sentido de torná-los mais dinâmicos, como um contraponto à forma estática como são apresentados no material didático.

Com as ideias propostas pelo curso, os professores foram convidados a adaptar uma atividade à sua escolha, e apresentá-la aos demais cursistas explicando as possibilidades do seu uso com software GeoGebra. Para conhecer outras atividades produzidas pelos professores, é possível acessar a tese pelo site da UNESP⁴. A atividade se encontra no Caderno do Professor do 2º ano do Ensino Médio, volume 2, página 75, e trabalha com o conteúdo de volume. O material público paulista não faz qualquer menção sobre a utilização de algum software, que possa auxiliar no desenvolvimento da atividade. Os professores Josualdo, Jonas Renato e Valéria argumentaram que a atividade é importante para “ajudar no dia a dia do aluno”, visto que é uma atividade que envolve uma situação que pode ser vivenciada, por exemplo, em um mercado.

4 Acesso em 22 de jul. 2023. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191183/chinellato_tg_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Figura 1: Atividade do Professor do Aluno sobre volume



3. Latas de molho de tomate têm, geralmente, forma cilíndrica. Um consumidor encontrou duas marcas de seu interesse e observou os seguintes fatos:

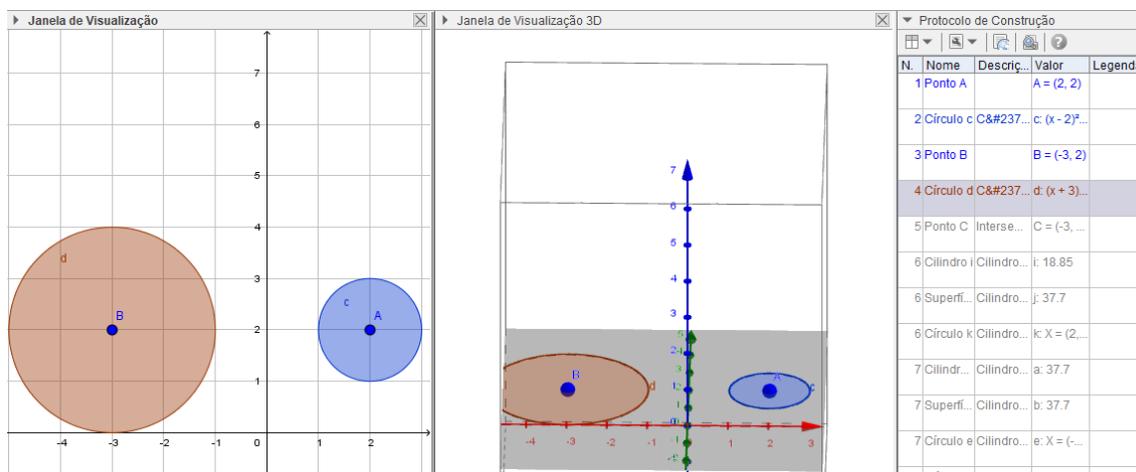
- ▶ a embalagem da marca **A** possuía o dobro da altura da embalagem da marca **B**;
- ▶ a embalagem da marca **B** possuía o dobro do diâmetro da embalagem da marca **A**.

Sabendo que a primeira custa R\$ 2,30 e a segunda R\$ 3,40, qual será a compra mais econômica?

Fonte: São Paulo (2016, p. 75)

A professora Valéria detalhou como pensaram na adaptação dessa atividade: “Foram usados valores numéricos para representar as latas no GeoGebra. Depois, trabalhamos o conceito de proporção, fazendo a relação do volume da lata A com o volume da lata B e a relação do preço da lata A com o preço da lata B”. A professora já começa o processo de experimentação-com-GeoGebra quando ela adapta a atividade proposta no Caderno do Professor do seu modo, ou seja, inserindo números para trabalhar a situação escolhida.

Figura 2: Imagem do GeoGebra, da construção dos dois círculos

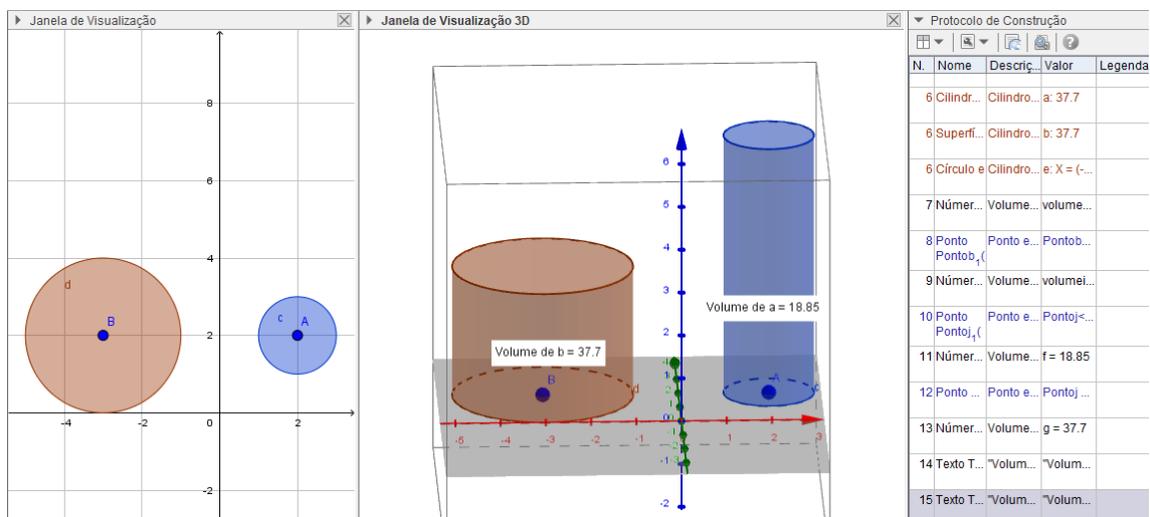


Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar a Figura 2, podemos observar que os professores cursistas atenderam a uma das solicitações da atividade, porém ainda faltava completar outro requisito, que se refere à altura das embalagens. A docente Valéria argumentou: “Utilizamos o valor de 6 ua para a lata A e de 3 ua para a lata B”. Para realizar a construção das latas no GeoGebra, os professores se apropriaram do comando “extrusão para Prisma e Cilindro” e conseguiram, assim, realizar a produção das duas latas no GeoGebra seguindo as orientações solicitadas pelo Caderno do Professor.

A professora Valéria ressaltou: “Não sabíamos qual comando usar para criar as latas, mas o Tiago nos alertou sobre a funcionalidade do comando extrusão e, com isso, depois de entendermos como ele funcionava, conseguimos criar as duas latas”. No último passo desenvolvido pelos docentes, pode ser evidenciada a experimentação-com-GeoGebra. Uma vez que os docentes ainda não tinham aprendido, na ação formativa, o comando “extrusão para Prisma e Cilindro”. A partir da minha indicação e da interação deles com o software e do feedback proporcionado pelo GeoGebra, construíram as formas cilíndricas das duas latas (BORBA; VILLARREAL, 2005).

Figura 3: Imagem do GeoGebra, da construção das latas cilíndricas



Fonte: dados da pesquisa

Os professores precisaram relacionar, em primeiro lugar, a construção do círculo A e B com os cilindros A e B, que representam as latas de molho de tomate e, em segundo lugar, quando traçaram os círculos, já levando em conta que o diâmetro de A era o dobro de B e, por último, a medida da altura da lata B que era o dobro da altura da lata A. Estas interações com o software, para produção das latas e cálculo do volume de cada uma delas, constitui a experimentação-com-tecnologia, e no caso desta pesquisa experimentação-com-GeoGebra, por permitir “uma ampliação de perspectivas a serem consideradas nos processos de ensino e aprendizagem da matemática”, como mencionam Borba e Villarreal (2005, p. 71).

Com base nos dados apresentados na Figura 3, os docentes estabeleceram as relações de volume e preço entre as latas e concluíram que “o volume da lata B é o dobro da lata A e se você comprar duas latas A você vai gastar R\$ 4,60, enquanto que a lata B custa R\$3,40. Então, a mais econômica é a B”, concluiu a professora Valéria. A criação dessa atividade com a visualização em 3D também está associada à argumentação da professora

Valéria quando ela mencionou que o software GeoGebra pode auxiliar o aluno a “visualizar algumas construções de figuras e comparações”. Josualdo complementa as palavras de Valéria, mencionando que o uso do software, pode “estimular os alunos a aprenderem o conteúdo além de despertar o interesse para usar as tecnologias”.

A atividade apresentada bem como as colocações dos professores cursistas vai ao encontro da proposta formativa, em que o docente é colocado num papel de pensador e elaborador do conteúdo com o uso das Tecnologias Digitais. Adaptar as atividades presentes no material didático, transportando-a do papel para o software e pode explorar, por exemplos a visualização, como mencionou Valéria é uma das experiências que são proporcionadas pelos softwares de geometria dinâmica, como o GeoGebra. Deste modo apresente a seguir, minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais didáticos disponibilizados pelo poder público, precisam privilegiar metodologias alternativas de ensino. Essas metodologias podem ter como viés o uso das Tecnologias Digitais, dos Jogos, de Materiais Manipulativos, da Produção de Vídeos etc. Contudo, reforço que não adianta preconizar essas sugestões se o professor não tiver autonomia para fazer as adaptações nos conteúdos presentes ou até mesmo escolher outro material de apoio para as suas aulas.

Ainda na perspectiva didático-pedagógica, faz-se necessário mencionar algumas considerações sobre a utilização do GeoGebra e das potencialidades presentes nesse programa. A utilização da Janela de Visualização 3D do GeoGebra, também, pode proporcionar um olhar diferente para as construções. Isso foi constatado quando os docentes destacaram essa potencialidade, como no caso da professora Amélia quando ela comenta sobre a possibilidade de rotacionar a figura construída no GeoGebra e explorar

os conceitos de vértice, aresta e face. Ainda na Janela de Visualização 3D, é possível criar figuras espaciais, rotacionar o plano em três dimensões, calcular área e volume, e construir diversos sólidos geométricos.

Pode-se perceber, pelas falas dos docentes, a importância do uso do software na atividade aqui apresentada, onde foi possível realizar as latas no GeoGebra, calcular o volume de ambas e compará-las como foi pedido pelo enunciado. Essas potencialidades proporcionadas pelo software precisam ser disseminadas para outros docentes de modo a mostrar que essas e outras aplicações podem estar atreladas ao processo de ensino e aprendizagem exigidas pelo poder público. Assim, deve-se cobrar das esferas estaduais e federais situações que privilegiem aos docentes contato com essas tecnologias a fim de proporcionar aulas inovadoras, diferentes das tradicionais vinculadas a lousa e giz.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. E. *Humans-With-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking: information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization*. New York: Springer, 2005. v. 39.

CHINELLATO, T. G. *O uso do computador em escolas públicas estaduais da cidade de Limeira/SP*. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. *Gestão do Currículo de Matemática sob Diferentes Profissionalidades*. *Bolema*, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 601-620, ago. 2014. [Mensal]

GARCIA, V. C. V. *REFLEXÃO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA*. In : GARCIA, V. C. V. ; BÚRIGO, E. Z. ; BASSO, M. V. A. ; GRAVINA, M. A. *Reflexão e Pesquisa na Formação de Professores de Matemática*. Porto Alegre: Evangraf. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEVY, P. *As tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. 8.

ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. 127 p.

MEDEIROS, S. S. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: UMA BREVE APRESENTAÇÃO DO CURSO DE INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DIGITAL EM MACEIÓ. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 5., 2010, Maceió. Anais. Maceió, 2010. p. 1-19.

MISKULIN, R. G. S. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: [s.n.], 2003. p. 248.

OLIVEIRA, F. T. A inviabilidade do uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar: o que contam os professores de Matemática?. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

RICHIT, A; MISKULIN, R. G. S. Possibilidades didático-pedagógicas do software GeoGebra no estudo de conceitos de Cálculo Diferencial e Integral: Perspectivas na formação continuada de professores de matemática. In: 1a Conferência Latino Americana de GeoGebra. São Paulo, 2012.

ROSA, M.; PAZUCH, V.; VANINI, L. Tecnologias no ensino de Matemática: a concepção de cyberformação como norteadora do processo educacional. In: Anais do XI Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 2012, Lajeado – RS. Anais do XI EGEM, 2012, p. 1-17.

SÁ, R. A.; ENGLISH, E. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Educadores contam com material direcionado para o preparo de aulas e atividades com os alunos. 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor>>. Acesso em: 21 de jul. 2023

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Caderno do Professor. 2016. Disponível em: <<http://www.cadernodoaluno2016.com.br/cadernodo-aluno-2018/>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VALENTE, J. A. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999. p. 1-13.

VANINI, L.; ROSA, M.; JUSTO, J. C. R.; PAZUCH, V. Cyberformação de Professores de

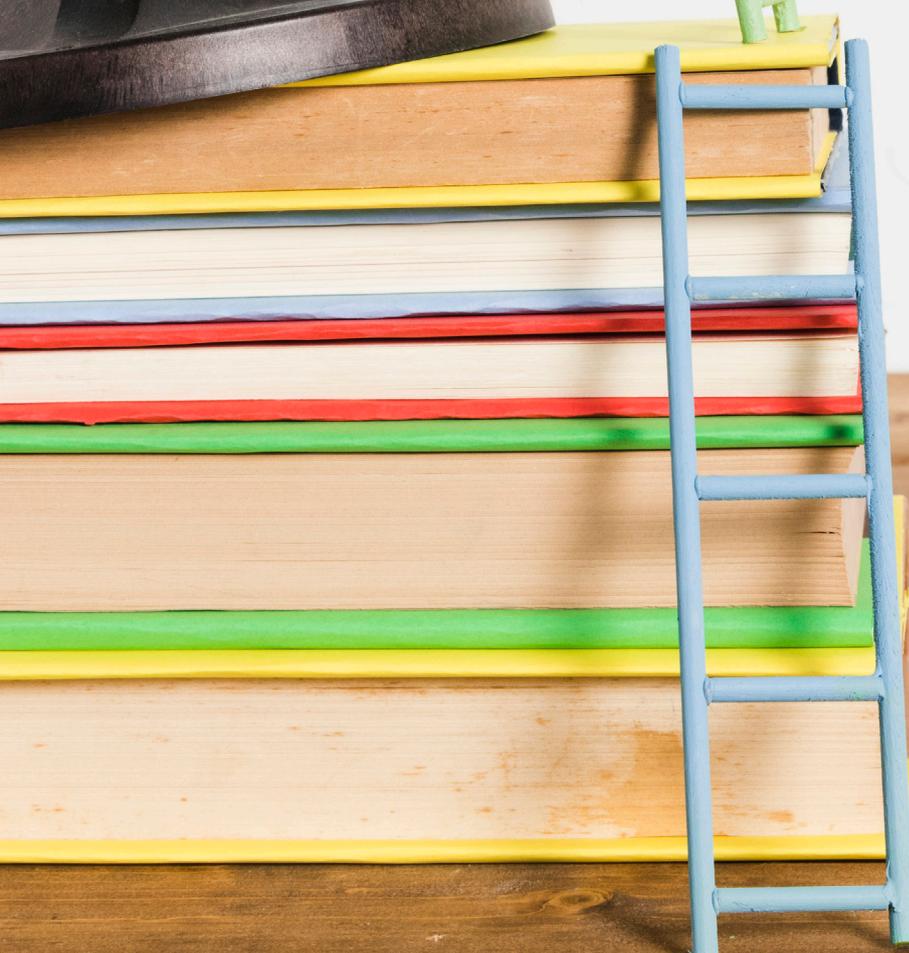
Matemática: olhares para a dimensão tecnológica. Revista Acta Scientiae, Canoas, v. 15, n. 1, p. 153-171, jan./abr. 2013



Capítulo 6

METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Jackeline Francês Alexandre



INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de analisar o ensino e a aprendizagem da disciplina de Ciências e Biologia no contexto atual, através da pesquisa de levantamento realizada em três escolas distintas da zona norte de Joinville-SC, repensando, assim, as práticas docentes. Conhecer os objetivos de ensino da disciplina, sua didática e metodologias utilizadas para as aulas também fazem parte do objetivo deste artigo. Definiu-se esse tema para que eu, como futuro docente de ciências biológicas, possa fazer a diferença, ouvindo alunos e professores experientes. Dessa forma, sei o que posso manter, acrescentar ou retirar das minhas aulas, chegando-se no efetivo aprendizado do aluno.

Inicialmente, realizou-se pesquisa de levantamento para ouvir a opinião de alunos e professores referente ao ensino e aprendizado da disciplina de Ciências e Biologia. Por meio de um questionário, quatro professores responderam sete perguntas sobre o ensino da disciplina, sua atuação em sala e métodos utilizados. Na sequência, 220 alunos responderam uma pesquisa contendo nove perguntas referentes à aprendizagem na disciplina. Após os dados coletados, fez-se a fundamentação teórica recorrendo-se a pesquisas em sites relacionados ao tema e livros envolvendo o assunto. Com o levantamento e análise dos dados, chegaram-se aos resultados, com os quais pode-se comprovar a eficácia do uso de metodologias e de recursos diferenciados nas aulas de ciências e biologia.

ENSINO E APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Aprender e ensinar ciências são ações que possibilitam conhecer e compreender tudo aquilo que nos cerca, mas a fim de que isso seja efetivo deve-se usar metodologias diferenciadas, pois o conhecimento científico é construído e moldado a cada nova descoberta. Segundo Fagundes et al. (2012), o ensino de ciências tem como foco a formação de

alunos críticos, conscientes e embasados para melhor compreender o comportamento da sociedade atual. Nas escolas, o ensino de ciências e biologia, principalmente o aprendizado das disciplinas, ainda não se apresenta de forma satisfatória, e uma das possíveis causas para esse descontentamento é a maneira de ensinar os conteúdos, que muitas vezes é sustentada por concepções equivocadas, as quais não despertam interesse dos alunos.

A disciplina de Ciências ou Biologia, quando bem fundamentadas em sala de aula, podem ajudar os estudantes a encontrar respostas para muitas questões do cotidiano e, conseqüentemente, torná-los cidadãos críticos e reflexivos. O ensino de Ciências e Biologia precisa reconhecer a real possibilidade de entender o conhecimento científico e a sua importância na formação dos alunos, sendo que ele contribui para a ampliação da capacidade de compreensão e atuação no mundo em que vivemos. Ensinar Ciências no mundo atual deve constituir uma das prioridades para todas as escolas, que necessitam investir na edificação de uma população consciente e crítica diante das escolhas e decisões a serem tomadas. Nessa perspectiva, é necessário que o ensino vise uma aprendizagem de caráter inovador, contextualizado, questionador, crítico, ético, reflexivo, aplicável interdisciplinar e integrado à comunidade e à escola (BIZZO, 2007).

Objetivos do Ensino de Ciências e Biologia

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os objetivos de Ciências Naturais no Ensino Fundamental são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando-se conhecimentos de natureza científica e tecnológica. Em relação à Biologia, os objetivos visam o desenvolvimento de habilidades e competências que devem ser capazes de permitir a representação e comunicação; investigação e compreensão; e a contextualização sociocultural dos diferentes conteúdos que compõem a Biologia (BRASIL,

1998). Esses objetivos de área são coerentes com os objetivos gerais estabelecidos na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais e também com aqueles distribuídos nos Temas Transversais.

De acordo com o Movimento pela Base Nacional Comum, grupo não governamental de profissionais da educação, “Ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, ou seja, a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo”.

DIDÁTICA PARA ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Termo de origem grega (*didaktiké*), a didática foi instituída no século XVI como ciência reguladora do ensino. Mais tarde, Comenius atribuiu seu caráter pedagógico ao defini-la como a arte de ensinar. Em sua principal obra, *Didática Magna* (COMENIUS, 2006), Comenius expõe seus princípios e suas propostas educacionais. Já a professora Haydt (2001, p.13) conceitua a Didática como “(...) estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno”. O professor Libâneo afirma que a

Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. (2008, p.5).

Nos últimos anos, o discurso de inovação tem sido predominantemente no campo da didática. Muito se fala de uma ideologia da inovação dos métodos de ensino, com a qual se busca não mais somente transmitir os conhecimentos acumulados ao longo da

história, mas também aproximar os alunos das atuais situações vivenciadas na sociedade (MARTINS, 2011 p.136). De forma geral, a Didática preocupa-se com o processo de ensinar e aprender, procurando sempre melhorar a aprendizagem, mas sem perder de vista as finalidades sociais, humanas e as últimas políticas educacionais. E ainda, Libâneo (2008) preocupa-se com o processo como um todo, incluindo objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos.

METODOLOGIAS DE ENSINO PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A metodologia de ensino é um tema de relevante importância, pois é por intermédio dela que o professor alcança seus objetivos, ela é o alicerce da aprendizagem. Segundo Silva e Ploharski (2011), ao longo dos anos, a educação brasileira tem sido influenciada por várias tendências pedagógicas, passando pelo ensino tradicional e chegando ao ensino construtivista, e essas mudanças causam interferência na metodologia utilizada pelos professores na sala de aula.

Ressalta-se que as tendências no ensino de Ciências sofreram tais modificações devido às mudanças no mundo. Também a sociedade globalizada influencia diretamente nos problemas e impactos sociais e ambientais e, com isso, houve a necessidade de mudanças no ensino por parte dos governantes, visando à formação de cidadãos capazes de serem críticos e conscientes em relação às decisões sobre o mundo em que vivem (SILVA; NÚNES, 2007).

Os PCNs de Ciências Naturais (BRASIL, 1998) argumentam que procedimentos fundamentais para possibilitar a aprendizagem em Ciências Naturais são aqueles que permitam a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias, como também a observação, a experimentação, a comparação, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura e a escrita de textos informativos, a organização de informações

por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos , a proposição de suposições, o confronto entre suposições e entre elas e os dados obtidos por investigação, a proposição e a solução de problemas. Cabe aqui acrescentar o que dizem os PCNs de Ciências Naturais (BRASIL, 1998) sobre esse assunto:

As pesquisas acerca do processo de ensino e aprendizagem levaram a várias propostas metodológicas, diversas delas reunidas sob a denominação de construtivismo. Pressupõem que o aprendizado se dá pela interação professor/estudantes/conhecimento, ao se estabelecer um diálogo entre as ideias prévias dos estudantes e a visão científica atual, com a mediação do professor, entendendo que o estudante reelabora sua percepção anterior de mundo ao entrar em contato com a visão trazida pelo conhecimento científico (p.21).

Ademais, no ensino atual da educação básica faz-se necessário a utilização de métodos e estratégias cada vez mais atrativas para o efetivo aprendizado do aluno, já que as informações estão chegando mais aceleradas ao educando. Na disciplina de Biologia e Ciências, existem temas que não despertam a curiosidade dos alunos, processos e nomes complexos tornam a aula facilmente desmotivada e de difícil assimilação por parte dos alunos. Sendo assim, procurar metodologias diferentes é essencial para melhorar o aprendizado em sala de aula. Para isso, Libâneo (2008) propõe uma classificação para os métodos de ensino:

Quadro 1: classificação para os métodos de ensino:

Método de exposição pelo professor	Neste método os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentados, demonstrados e explicados pelo professor.
Método de trabalho independente	Este método consiste de tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de forma mais ou menos independente.
Método de elaboração conjunta	Esse método supõe algumas condições prévias: o conhecimento, por parte dos alunos, dos objetivos a serem alcançados e o domínio de conhecimentos ou experiências.
Método de trabalho em grupo.	Este método consiste basicamente em distribuir temas de estudo a pequenos grupos que se reúnem, sistematizam os assuntos e depois socializam com toda a classe.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

ESTRATÉGIAS E RECURSOS DE ENSINO PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Para ensinar Ciências Biológicas, o professor precisa reconhecer os alunos como construtores de seus saberes a partir das atividades propostas, que devem ser coerentes com a atividade científica, pois para eles não tem sentido os modelos baseados somente na explicação do professor e na realização de exercícios de fixação (OLIVEIRA, 1999). Segundo Sanmarti (2002) e Szundy (2005), para que ocorra uma aprendizagem significativa deve ser oferecida aos alunos uma quantidade diversificada de tarefas e, para isso, o professor deve conhecer muitas técnicas e recursos, porque, dessa forma, despertará o interesse dos alunos e contribuirá para uma maior motivação individual e coletiva do aprender.

Quadro 2: Recursos de Ensino de Ciências Biológicas:

Pesquisa bibliográfica	As formas de utilizar estas atividades também são bastantes variadas, podendo-se usar o espaço da escola, biblioteca, sala de informática; pesquisas em livros e revistas; produção de cartazes e maquetes. Quanto mais prática e ativa, mais interesse o aluno demonstrará e, conseqüentemente, melhor será a aprendizagem.
Uso de imagens	O audiovisual se mostra muito chamativo e cativante. Os sons trazem mais dinamismo às imagens, além de possibilitar o uso de narrações e diálogos para explicar o conteúdo com mais clareza.
Experimentação	Ela refere-se a investigações que os alunos podem desenvolver, recorrendo a recursos variados e, constitui-se em experiências significativas que permitem a construção no seio de comunidades de aprendizagem, de significados de conceitos, próximos dos que são aceitos pela comunidade científica.
Aulas práticas dentro e fora da sala de aula	As atividades práticas, sejam elas quais forem, a exemplo da observação, experimentação, saída de campo, estudo do meio, propiciam ao aluno autonomia, responsabilidade, trabalho em equipe, uso educativo da tecnologia, autoconfiança, pensamento crítico, curiosidade científica e permitem sair da zona de conforto de sala de aula, sendo assim um aprendizado efetivo.
O trabalho em equipes	Atividades em grupo favorecem a socialização dos alunos e a divisão de tarefas, trabalhando-se a responsabilidade, a troca de conhecimentos, a paciência e a empatia.
Seminários	Os seminários consistem em apresentações verbais realizadas pelos próprios alunos.
Jogos didáticos	O jogo é a ferramenta que mais estimula a inteligência e a socialização, uma vez que existem regras que “controlam” os jogadores nos seus impulsos e incentivam suas personalidades (como raciocínio rápido, senso de liderança e organização mental, dentre outros fatores).

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, para obtenção da fundamentação teórica, com o auxílio de livros e sites relacionados ao tema. Sabe-se que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo revelar as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema. Na sequência, realizou-se a pesquisa de levantamento,

que objetiva obter informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa. Então, a pesquisa foi realizada em três escolas distintas: Escola Ensino Médio Nagib Zattar, Escola Estadual Jandira Dávila e Escola Therezza Mazzolli Hreinsemnou, ambas localizadas no município de Joinville.

Primeiramente, realizou-se a pesquisa de levantamento nas escolas com as professoras, contendo sete perguntas relacionadas ao ensino da disciplina. Na sequência, os alunos responderam o questionário com nove perguntas relacionadas ao ensino da disciplina e de metodologias. Dessa maneira, realizou-se a pesquisa com quatro turmas do Ensino Fundamental II e quatro turmas do Ensino Médio, em escolas diferentes. Para finalizá-la, solicitou-se à supervisora escolar responder uma pesquisa contendo três perguntas relacionadas à docência da disciplina, essa realizada somente na Escola Estadual Jandira Dávila. Seguem anexas, a pesquisa e suas respectivas perguntas. Após finalizar a pesquisa, realizou-se o levantamento das respostas dos 220 alunos, entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio e das quatro professoras, o qual segue abaixo com resultados e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue o resultado da pesquisa, por meio de um quadro comparativo, com as quatro professoras de Ciências e Biologia do Ensino Fundamental e Ensino Médio, realizado em duas escolas distintas: Escola Estadual Jandira Dávila e Escola Therezza Mazzolli Hreinsemnou.

Perguntas:

- 1) Quanto tempo leciona a disciplina?
- 2) Qual a série que mais acha agradável dar aulas? Por quê?
- 3) Qual a série que mais tem dificuldade em lecionar? Por quê?

Quadro 3: Quadro Comparativo (perguntas 1 a 3).

Perguntas	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
1	10 anos	11 anos	29 anos	9 anos
2	2º e 3º EM, devido à maturidade.	6º e 9º, maior possibilidade de atividades práticas.	1º EM, acha mais tranquilo.	3º, pois gosta do conteúdo.
3	6º, devido à imaturidade.	7º, devido ao conteúdo bastante teórico.	6º, devido ao comportamento.	7º, excesso de barulho e falta de concentração dos alunos.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Mediante o quadro comparativo da figura 1, as professoras que responderam à pesquisa lecionam em média há mais de 10 anos e, conforme a segunda pergunta, 75% afirmaram gostar de lecionar no Ensino Médio devido ao comportamento e o conteúdo ser agradável. Referente à pergunta três, 50% responderam que têm dificuldade em lecionar no 6º e, 50% no 7º, devido ao comportamento.

Pode-se notar nessa pesquisa que 100% das professoras apresentam dificuldade em lecionar no início do Ensino Fundamental II, pois a mudança de um segmento para outro, do 5º para o 6º ano, gera maior responsabilidade, organização e empenho na disciplina, o que naquele momento é um desconforto para o aluno. Antes, era um ou dois professores, agora, são seis ou sete, e a cada 45 minutos mudam o professor e a metodologia de ensino, e isso se torna confuso, o que pode comprometer a aprendizagem dos alunos.

4. Qual conteúdo de cada série mais gosta de lecionar?

5. Qual o conteúdo, em sua opinião, é o mais difícil para o aluno compreender em cada série de ensino?

Quadro 4: Quadro Comparativo (perguntas 4 e 5).

Perguntas	6º EF	7º EF	8º EF	9º EF	1º EM	2º EM	3º EM
4	Solo	Reino animal	Sistema Digestório	Propriedades da matéria	Reprodução	Reino animal	Genética
5	Água, ETA	Classificação dos seres vivos.	Célula	Unidade de medida e equação química.	Metabolismo	Classificação dos seres vivos.	Genética

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Conforme o quadro comparativo do quadro 4, nota-se que o conteúdo Reino Animal é citado tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, como sendo tema que as professoras gostam de lecionar. Isso se deve ao assunto ser atrativo, abordar curiosidades, imagens, o que leva um maior interesse dos alunos no conteúdo. Já na pergunta cinco, o conteúdo de classificação dos seres vivos foi citado igualmente no 7º ano do EF e no 2º ano do EM, como sendo temática de difícil compreensão pelos alunos, acreditando-se que por conter muitos termos científicos e ser bastante teórico.

O assunto sobre Genética no 3º EM foi citado tanto por ser mais agradável de lecionar, como por ser de difícil compreensão. Percebe-se dessa forma que, mesmo a professora gostando de lecionar o conteúdo, ele pode ser de difícil compreensão. Nesse contexto, vale repensar a metodologia, inserindo, na prática, vídeos explicativos e contextualização, para que o assunto se torne mais atrativo, conseqüentemente, melhorando sua compreensão.

6. Qual a metodologia ou recurso didático, em sua opinião, é o mais eficiente na aprendizagem do aluno?

7. Qual a metodologia ou recurso de ensino que você mais utiliza em suas aulas?

Quadro 5: Quadro Comparativo (perguntas 6 e 7).

Perguntas	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
6	Quadro, canetão e livro.	Aulas práticas e investigativas.	Seminários e slides.	Método visual.
7	Aula expositiva, quadro e canetão, livro, resolução de exercícios e seminários.	Datashow, experimentos e aulas práticas, aula expositiva, resolução de exercícios e trabalho em grupo.	Aula expositiva, resolução de exercícios, seminários, trabalho em grupo e exposições.	Aula expositiva, resolução de exercícios, seminários, datashow e debates.

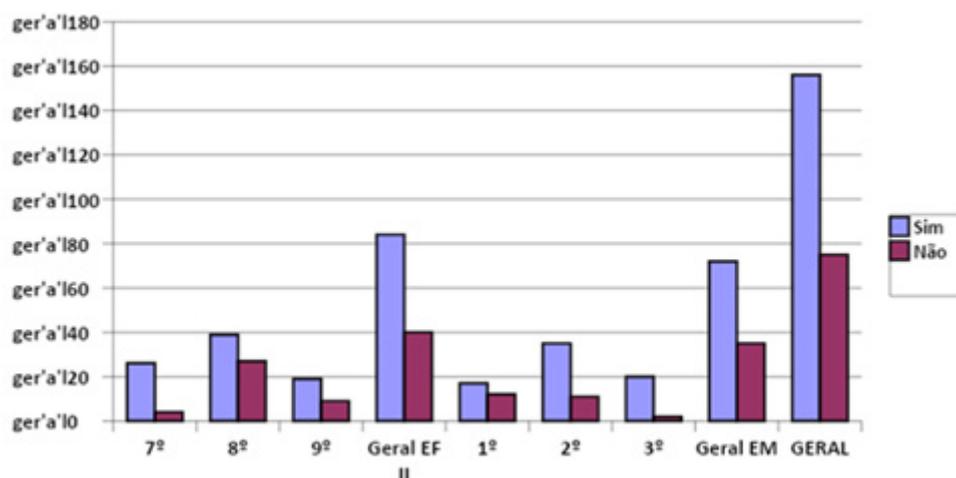
Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Dentre os métodos e recursos mais usados pelas professoras e apresentados no quadro comparativo acima, no quadro 5, os cinco mais citados em ordem decrescente de utilização foram: aula expositiva, datashow, resolução de exercícios, trabalho em grupo e livro. Somente a professora B citou que utiliza com frequência experimentos e aulas práticas, as demais citaram como última opção.

Conforme a pesquisa com as professoras, nota-se que as respostas em algumas situações se repetem. Sobre o conteúdo de células, por exemplo, foi citada, por unanimidade, como sendo um assunto de difícil compreensão no 8º ano. Nesse contexto, nós acadêmicos, como futuros professores, temos a consciência, mediante a afirmação das professoras experientes, que nesse conteúdo pode-se e deve-se inovar para auxiliar no aprendizado dos alunos. Outro exemplo que se obteve respostas unânimes foi a pergunta três, na qual o 6º e 7º ano foram citados como as turmas mais difíceis de se lecionar devido ao comportamento. Assim, cabe ao professor procurar alternativas, buscar ajuda para pesquisar, pois percebe-se que é um desafio ao professor lecionar nessas séries. Na sequência, após a finalização da pesquisa com as professoras, realizou-se a pesquisa com 221 alunos em escolas distintas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Seguem os resultados abaixo.

1. Você gosta da disciplina de Ciências/Biologia?

Figura 1: Gráfico referente à pergunta 1.

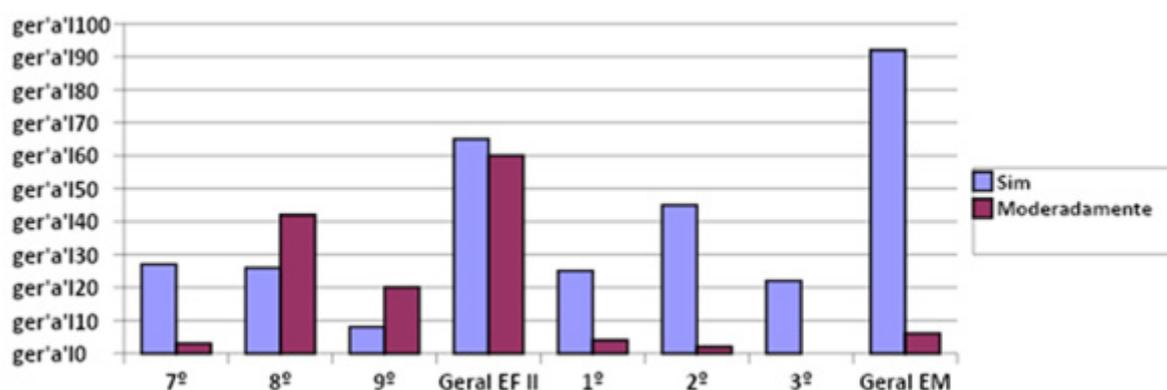


Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Conforme figura 1, por meio do gráfico, nota-se que a disciplina de Ciências/Biologia é agradável aos alunos por ter conteúdos importantes para a vida, curiosidades e muitas possibilidades de aulas diferenciadas. Dessa forma, cabe ao professor aproveitar e usar essas possibilidades, motivando, assim, o aprendizado do aluno, pois quando gostamos da disciplina tudo se torna mais agradável. No geral, dos 221 alunos pesquisados entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio, 70% responderam que gostam da disciplina e 30% não gostam. Porém, observa-se que, no 3º ano do EM, somente dois alunos afirmaram não gostar da disciplina.

2. No geral, você compreende os conteúdos que são trabalhados por seu professor com você?

Figura 2: Gráfico referente à pergunta 2.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Referente à pergunta dois, observa-se na figura 2, por meio do gráfico, que no Ensino Fundamental II, em média, 50% dos alunos responderam que sim e os outros 50% moderadamente. Mas o que chamou atenção foi o 9º ano, no qual apenas 30% dos alunos afirmaram entender o conteúdo, justificado provavelmente pela introdução de química e física nesse ciclo. Já no Ensino Médio, 95% dos alunos responderam compreender o conteúdo, destacando-se o 3º ano, no qual 100% dos alunos compreendem o conteúdo.

3. Qual o conteúdo trabalhado este ano ou no ano anterior que mais lhe despertou interesse? Por quê?

Referente à pergunta três, os alunos do 7º ano citaram o conteúdo sobre classificação dos Seres Vivos e relações ecológicas, justificando-se por envolver animais e seres vivos e por gostarem do conteúdo. Já no 8º ano, apresentaram dois conteúdos como mais citados: Célula, pois foi quando realizaram um trabalho em grupo e confeccionaram maquetes; no Reino das Plantas, aconteceu uma feira de chá que foi realizada na escola somente com a turma deles e que se apresentaram para toda a escola (exposição de ervas medicinais). Por

outro lado, no 9º ano, 50% dos alunos citaram Propriedades da Matéria devido à realização de uma mini feira de ciências, na qual se apresentaram para Ensino Fundamental I, falando sobre a ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável); os estudantes justificaram que aprenderam e ensinaram muito sobre o assunto e foi uma aula diferente e agradável.

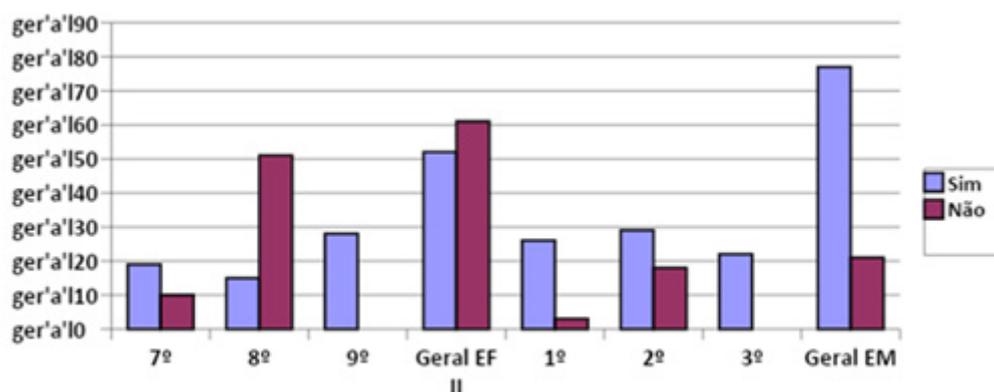
Ainda, considerando as respostas do Ensino Médio, no 1º ano, a turma citou dois assuntos: Método Científico, devido aos experimentos realizados e porque as aulas foram interessantes; e o segundo mais citado foi Ciclo da Vida pela curiosidade do funcionamento da vida. No 2º ano, dois conteúdos foram os mais citados: primeiramente, Vírus, pois gostam de aprender sobre doenças e prevenção e foi aplicado um jogo, o que tornou a aula mais interessante e facilitou a compreensão; e o segundo mais citado foi sobre Reprodução e DSTs, devido à importância do assunto e por ter sido realizado o Projeto do Ovo, conscientizando os alunos da maternidade precoce. Já no 3º ano, 70% dos alunos responderam Sistema Reprodutor e Métodos Contraceptivos, devido à relevância do tema na faixa etária em que se encontram. De acordo com as respostas no geral, comprova-se a eficácia das aulas mais elaboradas e metodologias diferenciadas, pois os conteúdos mais citados e lembrados pelos alunos foi por estarem envolvidos em alguma aula prática e diferente, que despertou-lhes o interesse e motivou-lhes o aprendizado.

4. Você acredita que as aulas de Ciências/Biologia serão úteis para você no futuro?

Sobre a utilidade da disciplina para eles no futuro, responderam, no geral, tanto Ensino Fundamental II quanto Ensino Médio, uma média de 80% sim e 20% não. Essa pergunta foi a que mais ficou equilibrada entre as turmas, e a justificativa do não foi por não seguirem, posteriormente, uma área específica que envolverá a disciplina em questão.

5. De acordo com a sua opinião, as suas aulas de Ciências/Biologia são diversificadas?

Figura 3: Gráfico referente à pergunta 5.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Nota-se, recorrendo ao gráfico acima, da figura 3, que o 8º ano possui poucas aulas diferenciadas, resultado comprovado mediante aos 80% de alunos que responderam não, em contrapartida, o 9ºano afirmou que sim em 100% da turma. Vale ressaltar que a professora B leciona no 9º ano e respondeu que utiliza muito as aulas práticas e investigativas em suas aulas, sendo isso um diferencial. Já no Ensino Médio, 90% dos alunos responderam que suas aulas são diversificadas, o que justifica-se, provavelmente, por possuírem laboratório e professor orientador de laboratório em ambas as escolas do Ensino Médio. Observa-se que, no 3ºano, 100% dos alunos afirmaram que possuem aulas diversificadas.

6. Em se tratando de infraestrutura (espaço da escola ou salas), sua escola possibilita a realização de aulas diferenciadas na disciplina de Ciências ou Biologia?

Entre as três escolas que foram realizadas a pesquisa, conforme as respostas dos alunos, duas possuem infraestrutura para aulas diferenciadas, dispondo de amplo espaço e laboratório de Biologia. Nessa escola que abrange o Ensino Médio em sua totalidade,

100% responderam que possui infraestrutura. Já no Ensino Fundamental II, 80% dos alunos pesquisados informaram que não possuem infraestrutura suficiente para possibilitar aulas diferenciadas.

7. Qual metodologia, em sua opinião, é mais agradável para o aprendizado nas aulas de Ciências/Biologia? Exemplos: slides, vídeos, práticas, saída de campo, experimentos, livro, pesquisas, apresentação, explicação do professor, jogos didáticos. Cite no mínimo duas.

No Ensino Fundamental II, entre 126 alunos pesquisados do 7º ao 9º ano, na faixa etária de 12 a 16 anos, de dez opções diferentes de métodos e recursos, os cinco mais citados foram: experimentos, vídeos, slides, saída de campo e aula expositiva do professor. Entre os mesmos alunos, o menos citado foi o livro didático. Da mesma forma, entre 94 alunos do Ensino Médio, na faixa etária entre 15 e 18 anos, os cinco métodos e recursos mais citados foram: experimento, saída de campo, aula expositiva, slides e jogos didáticos. Da mesma forma, o menos citado foi o livro didático. Observa-se, mediante as respostas dos alunos, que esses querem inovação, práticas e tecnologias inseridas em suas aulas, não excluindo a aula expositiva, que foi citada em ambos os ciclos e é essencial para o aprendizado juntamente com outras metodologias.

8. Deixe uma opinião para melhorar sua aprendizagem nas aulas de Ciências/Biologia.

Entre os 126 alunos do Ensino Fundamental II, a maioria sugeriu ter mais aulas práticas, experimentos, vídeos e slides, diversificando as aulas e sair da rotina, não desconsiderando o aprendizado. No entanto, uma questão atípica percebeu-se em uma das turmas do 8º, na qual 50% dos alunos da turma criticaram a metodologia da professora,

opinando que seria necessária mais explicação do conteúdo, porque queriam aprender ciências, ter mais atividades, calma por parte da professora, e outros opinaram pela troca do professor. Nesse contexto, percebe-se que há interesse da parte do aluno em aprender, mas ele depende exclusivamente do caminho que o professor percorrerá.

Em contrapartida, os 97 alunos do Ensino Médio, no geral, estão satisfeitos com as aulas de Biologia, porém criticam o uso do livro isoladamente e acreditam que é necessária a introdução de aulas dinâmicas, exibição de vídeos com o conteúdo e mais opções de aulas práticas, isso beneficiaria ainda mais o aprendizado, tornando as aulas atrativas.

9. Qual a possibilidade de você se tornar um profissional da educação (professor)? Qual área você pretende seguir?

De acordo com as respostas, 20% dos alunos do Ensino Fundamental II pretendem seguir na área da educação, na qual Educação Física e Geografia foram as licenciaturas mais citadas. Entre as futuras profissões mais citadas foram: engenharia, medicina, jogador de futebol e veterinária.

Já no Ensino Médio, 30% dos alunos afirmaram ter interesse na área da educação, sendo Pedagogia e Educação Física, essa que foi a licenciatura mais citada. Os estudantes que afirmaram não ter interesse, justificaram-se pelo motivo da falta de valorização da classe, por não terem paciência ou apresentarem interesse em outra área. Entre as futuras profissões, as mais citadas entre os alunos do Ensino Médio foram: psicologia, medicina, direito, informática e engenharia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo de se analisar o ensino e a aprendizagem de Ciências e

Biologia, verificou-se que um aspecto relevante é a metodologia utilizada nas aulas, sendo um diferencial incontestável para o aprendizado dos alunos. Nesse contexto, podemos citar a pergunta número três feita para os alunos, na qual os conteúdos afirmados que mais despertaram interesse, envolveram algum tipo de aula diferenciada ou prática em 100% das respostas. Isso reforça a importância da utilização de recursos e métodos diferentes nas aulas, somados à explicação do conteúdo, o qual é essencial para o ensino.

Observou-se que, no contexto atual, os professores raramente participam de formação continuada, e somente em apenas alguns momentos utilizam aulas diferenciadas, trabalhando, na maior parte das vezes, a mesma metodologia para todas as séries de ensino. Além disso, não se leva em consideração a faixa etária de cada ano ou, então, repetindo todo ano seu plano de aula, desconsiderando as mudanças anuais de turma e alunos, como também os contextos que se diferem. Em contrapartida, conforme as respostas dos alunos, em sua maioria, percebeu-se que eles têm interesse em aprender e gostam da disciplina de Ciências e Biologia, mas notam que as aulas diferenciadas são poucas e geralmente são sempre muito iguais.

Para finalizar, a partir dos conteúdos desenvolvidos para este trabalho, é possível comprovar que a educação necessita ser reinventada a cada instante. Em se tratando da disciplina de Ciências e Biologia, nas quais o conhecimento científico é o foco, faz-se necessário indiscutivelmente o uso de metodologias diferenciadas e investigativas, que possam colaborar para efetivo aprendizado do aluno, formando assim cidadãos críticos e reflexivos. Nesse cenário, há a possibilidade de novas linhas de pesquisa, como por exemplo, dificuldades e soluções para lecionar no 6º ano, já que grande parte das professoras respondeu terem obstáculos para lecionar nesta série. Por fim, seria conveniente discutir ideias para planos de aulas que abranjam conteúdos de difícil compreensão, como é o caso do tema Célula, afirmação essa feita por 100% das professoras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.L.F; MASSABNI, V.G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: Um desafio para professores de Ciências. Ciências & Educação, v.17, n.4, p.835-854, 2011.

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil? 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 138 p.

COMENIUS, João Amós. Didática Magna. 3. Ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DE SOUSA, A. O., ALMEIDA. M. S., SANTOS. F. A. da S., DONATO. E. L. O ensino da ciência através da física experimental para alunos de 9º ano das escolas públicas do município de Araruna-PB. In: II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande - PB, 2015. Anais II CONEDU - (2015).

FAGUNDES, W. A. et al. Metodologia de ensino de biologia relacionada à temática biotecnologia. III Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia. Ponta Grossa, de 26 a 28 de setembro de 2012.

FONSECA, P; BARREIRAS, S; VASCONCELOS, C. Trabalho experimental no ensino da geologia: aplicações da investigação na sala de aula. Enseñanza de las Ciencias, 2205. Número extra.

FREIRE, PAULO, Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. 15. Ed. São Paulo: Loiola, 1985

MARTINS, Josenei. Didática e metodologia do ensino de ciências biológicas. Josenei Martins e Sandra Sasse. Indaiá: Uniasselvi, 2011.

MOVIMENTO PELA BASE, Ciências da Natureza, Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/area-de-ciencias-da-natureza-na-bncc/>> Acesso 03 Abril de 2019.

OLIVEIRA, D.L. de. Ciências nas salas de aula. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

PORTAL DO MEC. Ciências da Natureza. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>> Acesso em: 03 abri. 2019.

SANMARTI, N. Didáctica em las ciências em la educacion primaria. Madri: Síntesis, 2002.

SILVA, J. B.; PLOHARSKI, N. R. B. A metodologia de ensino utilizada pelos professores da eja - 1º segmento – em algumas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011.

SILVA, Marcia Gorette Lima da; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Ensino de química no ensino fundamental à luz dos PCN. 2007.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo da. Metodologia do Trabalho Acadêmico. Indaial: Ed. Grupo Uniasselvi, 2008.

WIKIPEDIA, Aprendizagem; Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem>> Acesso em: 03 abri. 2019.

WIKIPEDIA, Ensino; Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino>> Acesso em: 03 abri. 2019.

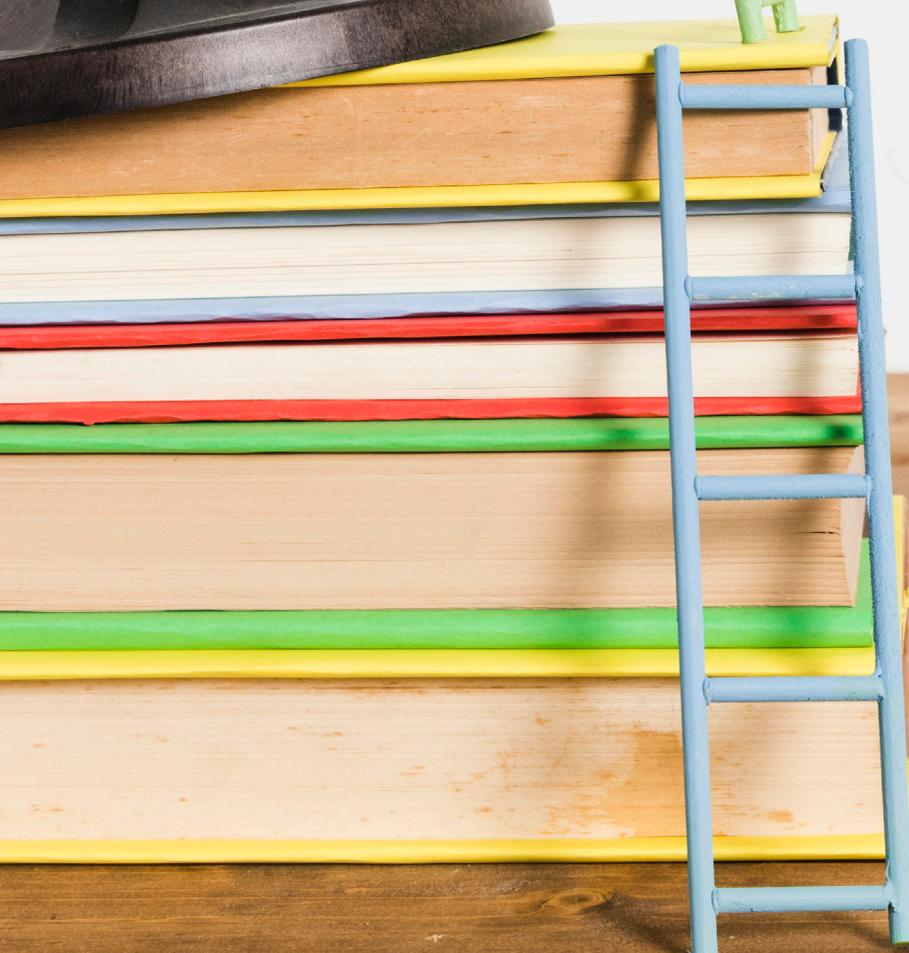
WIKIPEDIA, Ensino aprendizagem; Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ensino-aprendizagem/>> Acesso em: 03 abri. 2019.



Capítulo 7

INCENTIVO À LEITURA REFLEXÕES E OS DESAFIOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Ana Maria Viana Magalhães Barbosa



INTRODUÇÃO

Toda criança necessita de estímulos para se desenvolver em sua plenitude e, para se formar bons leitores, faz-se necessário o incentivo à leitura. Destaca-se que, na educação infantil, é possível ver as crianças maravilhadas diante dos livros, folheando-os com frequência, querendo contemplar cada página, cada imagem, cada história que ali se apresenta.

No entanto, no ensino fundamental, o interesse pelos livros começa a diminuir, o hábito da leitura já não é mais tão frequente. Dessa forma, o que leva as crianças a perderem o hábito de ler? Questões como esta devem ser investigadas e o objetivo deste capítulo é fazer uma reflexão com o apoio da bibliografia especializada sobre a temática incentivos à leitura, além do auxílio da literatura sobre neuropsicologia.

Assim, a leitura, por ser um processo interativo, exige da criança uma renovação de seus conhecimentos a cada momento; é mediante essa interação entre a criança e as novas tecnologias que se constata como a leitura trabalha com a parte intelectual, a imaginação, com a sensibilidade. Por isso, torna-se uma fonte de atualização, prazer e criatividade proporcionar a formação, no futuro, de um ser mais consciente, atuante, transformador e questionador dos seus direitos nas sociedades (PEREIRA; FRAZÃO; SANTOS, 2014). Logo, a escola tem a função primordial de dar continuidade ou de iniciar o processo de formação de leitores críticos e ativos, por meio da literatura infantil utilizada em sala de aula, respeitando a evolução de cada indivíduo, desse seu contato inicial com obras.

A metodologia deste texto é apresentada com base na bibliografia sobre os temas incentivos à leitura, artigos sobre a neuropsicopedagogia e a análise da Política Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019). Abreu Junior; Borri; Wolosker; D' Ippolito; Hartmann; Galvão Filho (2005) contribuem com este estudo, a partir da obra "Disgenesia do Corpo Caloso e Lipoma: Considerações Embriológicas Básicas e Aspectos

de Imagem à Ressonância Magnética”.

De Barker; Escarpit (1975) foi analisada a obra “A fome de ler” e, de Gadotti (1987), o livro “A educação contra a educação”. Observou-se também Kato (1986), com a obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, e Russo (2015), com “Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática”, são outros autores importantes para a construção desta pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) enfatiza que:

Sem saber ler com compreensão, escrever corretamente e sem dominar conceitos básicos de matemática, a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar nem terá igualdade de condições e de oportunidades para alcançar seu desenvolvimento pessoal e para contribuir com a sociedade. (BRASIL, 2019, p. 5).

Conforme o PNA, a leitura e a escrita são competências necessárias para a inclusão e compreensão da vida em sociedade, sendo a escola o local de socialização desses saberes, que muitas vezes não se mostram valorizados no ambiente familiar de todas as crianças, pois:

A função da escola, na área da linguagem é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando a um cidadão funcionalmente letrado, isto é um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1986, p.7).

A interação com o mundo letrado faz com que os indivíduos se tornem cidadãos mais conscientes de todo o contexto que o cerca, percebendo quais são seus direitos, quais

seus deveres, vistos por meio de sua própria leitura e não mais pela socialização de outros. Também, a leitura proporciona um grande desenvolvimento cognitivo, ou seja, ler modifica estruturas cerebrais (RUSSO; 2015). Porém, ao longo da história do desenvolvimento humano, percebe-se que, recorrendo às atividades linguísticas, o homem se desenvolveu de tal forma que deixou de interagir em pequenos clãs até chegar ao desenvolvimento atual, ou melhor, a uma interação global.

Essa interação global nos mostra o quanto a leitura é um marco significativo da evolução, pois a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. Aprender a ler, a alfabetizar é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não sendo uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e a as barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente, graças à promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, o que aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo.

Portanto, os livros, como representantes da leitura, não têm hoje importância menor do que tiveram no passado, pelo contrário. São o que têm sido há séculos: portadores do conhecimento de uma geração para outra (e dificilmente poderão ser ultrapassados por quaisquer outros meios de transição das descobertas intelectuais).

DISCUSSÃO

O hábito de leitura é um processo que começa a se desenvolver nos primeiros anos da infância, envolvendo uma compreensão crítica do ato de ler, não é simplesmente uma codificação pura da palavra, entretanto, é tudo o que abrange o mundo infantil e que serve de motivação para a leitura.

Segundo Barker e Escarpit (1975):

É na infância que se formam as atividades fundamentais diante do livro. A criança que toma contato com o livro pela primeira vez, ao entrar na escola, costuma associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar. Se o trabalho escolar é difícil e pouco compensador, a criança pode adquirir aversão e abandoná-la completamente quando deixa a escola. É conveniente então que o livro entre para a vida da criança antes da idade escolar e passe a fazer parte de seus brinquedos e atividades cotidianas (BARKER; ESCARPIT, 1975, p. 22).

Dessa maneira, o hábito da leitura é o básico para o progresso na aprendizagem de qualquer assunto a ser explorado pelo leitor. A velocidade e a fluência para ler são essenciais no processo do ciclo de uma leitura fluente, rápida e eficiente. Então, a criança que lê com desenvoltura se interessa pela leitura e a aprenderá mais facilmente; e a criança interessada em aprender se transformará num leitor capaz de decifrar todo e qualquer tipo de leitura que lhe for proposta, pois a sua capacidade de ler está intimamente ligada à sua motivação pelos livros ou por qualquer outro tipo de leitura. Falando sobre leitura, faz-se necessário aprofundar nossas reflexões sobre a citação a seguir:

Ler é ver o que está escrito, interpretar por meio da leitura, decifrar, compreender o que está escondido por um sinal exterior, descobrir, tomar conhecimento do conteúdo de um texto pela leitura. E vai adiante dizendo: todas essas definições, finalmente implicam a existência de um leitor, de um código e de um autor. Por meio do código linguístico, o autor comunica-se, em qualquer tempo e espaço com o leitor. Esse código é normalmente representado pelo texto. Por isso, para saber o que ler tenho que saber antes de mais nada, o que é um texto é compreender um texto. (GADOTTI, 1987, p. 16).

Se a leitura deve ser um hábito, precisa ser também fonte de prazer, nunca uma atividade obrigatória, cercada de ameaças e de castigos e encarada como uma imposição do mundo adulto. Para se ler, é preciso gostar de ler, e na criança esse hábito deve ser prazeroso, por isso, as famílias e os pais são os primeiros incentivadores da leitura na vida pueril. O adulto que pega uma criança no colo e a embala com aquelas cantigas tradicionais,

que brinca com o bebê fazendo uso das histórias, adivinhações, rimas e expressões de nosso folclore, que folheia uma revista ou um livro, buscando as figuras conhecidas e pergunta o nome delas, essas colaborações são atitudes positivas no tocante à leitura.

Acentua-se que os pais que leem tornam-se exemplos para os filhos, facilitando, dessa forma, a criação desse hábito também nas crianças. No entanto, percebe-se que são muito poucos os pais que apresentam tal hábito, o que torna a escola o local possível para a introdução da leitura na vida, embora não seja o ideal dado ao seu caráter obrigatório, pois incute na criança ou no jovem o hábito de ler. Ou, ao contrário, criará aversão à leitura, dependendo da maneira como ela será apresentada pelo professor a essa criança que está iniciando os primeiros passos no mundo da leitura.

O processo de ensino-aprendizagem requer a participação ativa do aluno, tornando os recursos materiais como ferramentas indispensáveis ao trabalho do docente, que transcende os limites da sala de aula, por meio da realidade ou representações do conteúdo estudado. Também, enfatizando que o professor deve estar concentrado para preparar um bom material didático com recursos variados para suas aulas. Desse modo, o uso desses instrumentos facilita a compreensão dos textos trabalhados com os alunos, possibilitando ao alfabetizador utilizar métodos atuais ou tradicionais, levando em consideração a contribuição do recurso para a aprendizagem do alfabetizando. Como afirma Freire (1996),

É próprio pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo não pode ser negada ou acolhida só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico, o velho que preserva sua validade ou encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo, continua novo. (FREIRE, 1996, p. 35).

Portanto, percebe-se que uma sala de aula sem recursos torna-se distante da realidade dos alunos. A partir disso, é imprescindível alfabetizar crianças usando meios que fazem parte do seu cotidiano, como jogos, brincadeiras, embalagens, músicas, histórias, cartazes e o livro didático, adaptando todos esses materiais ao contexto social da criança

que está em processo de alfabetização. Por outro lado, no mundo maravilhoso da ficção, a criança encontra, além de diversão, alguns dos problemas psicológicos que a afligem resolvidos satisfatoriamente. Depara-se, em cada narrativa, com formas de comportamento social que ela pode apreender e usar no processo de crescimento em que se encontra, tal como informações sobre a vida das pessoas em lugares distantes, descobrindo, dessa forma, que existem outros modos de vida diferentes.

O lúdico é importante para incentivar o hábito de leitura. Logo, o professor que trabalha com jogos conta com um instrumento valioso, pois, recorrendo aos jogos, as crianças aprendem brincando. Enfatiza-se ainda que a competição entre os educandos ativa a vontade de conhecer sempre mais, propiciando a aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme Friedmann (2003), é por meio do lúdico e da brincadeira, no processo de ensino e aprendizagem, que as crianças estudam e assimilam mais, e isso é muito importante para os professores, que ressaltam, fazendo uso do aprendizado lúdico, a evolução das crianças como um ser pensante, relacionando-se com as outras crianças. Posto isso, o lúdico é de suma importância para que a aula se torne agradável e prazerosa; o professor pode ensinar e aprender o que o seu aluno construiu até o momento.

Constata-se que em todos os jogos, atividades e experiências, a criança educa-se, aumenta a sua capacidade de ação, facilita e controla os movimentos, enquanto o espírito de observação, da atenção, dos sentidos, dos raciocínios são conjuntamente solicitados pelo próprio indivíduo que pratica as atividades. O professor terá que satisfazer a esse conjunto sempre, mas, acompanhando a criança que se desenvolve, deverá favorecer-lhe situações educativas diversas, que possam influir, isto é, a fim de que o grupo encontre ocasião para ativar essas capacidades. (MARTINS, 2002, p.5-8).

No entanto, a contribuição dos jogos no processo de alfabetização está no fato de que ele é prazeroso, cabendo ao professor pesquisar ou elaborar jogos interessantes, que estimulem a criança e sejam adequados à aprendizagem da leitura e da escrita, respeitando

sempre o nível de conhecimento dos alunos e partindo da realidade deles, a fim de estudar os conteúdos desejados. De acordo com Chateau (1997, p. 14), “É pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. [...] Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. Desse modo, afirma-se que o jogo busca mostrar que o prazer e a segurança crescem quando a criança sente-se, cada vez mais, preparada para aproveitar os conhecimentos aprendidos em sala de aula, de acordo com o seu cotidiano pueril.

Salienta-se que as brincadeiras são fundamentais durante o processo de alfabetização. O aluno chega à escola trazendo muitos conhecimentos que, na maioria das vezes, é um pouco desorganizado, entretanto, essenciais para a sua alfabetização. Com isso, as brincadeiras realizadas durante os anos que antecedem a vida escolar servirão como alicerce para as novas brincadeiras, agora com um objetivo determinado pelo processo de ensino-aprendizagem: aprender a ler e escrever brincando. Se a vida é um jogo e ele pode se transformar em brincadeira, por que não viver brincando e aprender com a brincadeira?

[...] a brincadeira permite ao educando criar, imaginar, fazer de conta, funcionam como laboratório de aprendizagem, permite ao educando experimentar, medir, utilizar, equivocarse e fundamentalmente aprender (BARBOSA, 2006, p.122).

O brincar não tem regras, embora cada tipo de brincadeira apresente uma série de procedimentos que devem ser levados em consideração para se obter o resultado desejado. E assim, as brincadeiras infantis tornam-se ferramentas preciosas no processo de alfabetização, além de ensinar a ler e a escrever de forma prazerosa. Com isso, convém enfatizar que a brincadeira infantil traz em si as potencialidades que desenvolver-se-ão de forma eficaz na vida adulta. Ainda, ressaltando sempre que a participação do professor deve transparecer que ele não é o dono da brincadeira, e sim mais um aprendiz, com as mesmas responsabilidades desenvolvidas pelos alunos. Confirma-se, quando Moreira (1996, p.61)

afirma:

A participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem o objetivo de ajudá-los a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. O incentivo pode ser dado sentando-se ao lado daqueles alunos que não aprenderam ainda [...] que tenham algum tipo de dificuldade.

Portanto, o docente deverá mesclar as aulas na dosagem certa, com brincadeiras variadas, adaptadas às necessidades dos alunos, com os objetivos determinados, de acordo com a competência de conhecimentos apresentados pela criança no processo de alfabetização. Destaca-se também que a leitura foi, outrora, considerada simplesmente um meio de receber uma mensagem importante. Hoje, porém, a pesquisa nesse campo definiu o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis, que contribui muito para o desenvolvimento do intelecto. Assim, o processo de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige grandes atividades do cérebro; durante o processo de armazenamento da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais.

A comunicação de unidades de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo é um processo de linguagem. Então, a contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidades especiais, o qual traz à mente alguma coisa anteriormente percebida, tendo por base a compreensão do texto precedente. Logo, a repetição aumenta e assegura o esforço intelectual. A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e das personalidades do homem:

Os livros , portanto, não têm importância menor hoje do que tiveram no passado, mas ao contrário. São o que têm sido há séculos:portadores do desenvolvimento de uma geração para outra (e dificilmente poderão ser ultrapassados por qualquer outro meio de transmissão das descobertas intelectuais), pedras angulares da vida intelectual e emocional. Para os jovens leitores, os bons livros correspondem às

suas necessidades. Ajudam a dominar os problemas éticos, morais e sociopolíticos da vida, proporcionando-lhes casos exemplares, auxiliando na formulação de perguntas e respostas correspondentes (e a pergunta é, por si mesma, uma forma básica de confrontação intelectual). Para nós é um auxílio na tarefa de atingir nossa meta educacional de desenvolver a personalidade dos jovens e de ajudá-los a estabelecer um conceito global do mundo. (BAMBERGER, 1991, p.10-11).

Outro tema importante para o hábito de leitura é o letramento, que é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. E foi na segunda metade dos anos 80, que ela surgiu no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986, no qual, a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”.

Se a palavra letramento ainda causa estranheza a muitos, outras palavras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado, letrado e iletrado. Analfabetismo, como define o novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é o “estado ou condição de analfabeto”; analfabeto é o “que não sabe ler e escrever”, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever. Por outro lado, a ação de alfabetizar, segundo o Aurélio, consiste em “ensinar a ler”, alfabetização; e alfabetizado é “aquela pessoa que sabe ler e escrever”. Já letrado, segundo o mesmo dicionário, é “aquele versado em letra erudita”, e iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários”.

A palavra letramento origina-se do inglês literacy: letra, do latim littera. Em português, foi utilizado o prefixo “letra” e adicionado o sufixo “mento”. Por conseguinte, letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, tal qual é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Ademais, refere-se interpretar de letramento que o indivíduo pode não saber

ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a esse adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque é marginalizado pela sociedade economicamente, entretanto, vive-se em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte: interessa-se por ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado; recebe cartas que outros lêem para ele, dita cartas para que um alfabetizado escreva (é significativo que, em geral, é usado vocabulário e estruturas próprios da língua escrita); pede a alguém que leia para ele avisos ou indicações afixados em algum lugar. De certa forma, então, esse analfabeto é letrado, porque faz uso da escrita e envolve-se com práticas sociais de letras e de escritas.

Da mesma maneira, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge ler, brincando de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, contudo, já penetrou no mundo do letramento, já é, certamente, letrada. Também é importante ressaltar que a linguística, a fonética e a fonologia são importantes para o letramento. Na fonologia, quando um falante diz, por exemplo, potxi, txia, tudu, tapa, até, a fonética constata as pronúncias diferentes do tx e t, e interpreta essa diferença, atribuindo um valor único a esses dois sons, uma vez que tx ocorre somente diante da vogal i, e o t diante de outro som que não seja i. Fato semelhante ocorre quando um falante diz, ora iscada, ora escada. A ocorrência de i ou de e não muda o significado e, segundo a fonologia, o i e o e, nesse caso, têm o mesmo valor.

Porém, num outro contexto, como em sílabas tônicas, a ocorrência de i ou de e tem valor distinto nas palavras. Por exemplo, numa palavra como vi, se houver a troca do i por e, surgirá uma palavra nova (vê) com significado diferente.

Quando um som é usado para distinguir palavras, como no caso do i e do e, das palavras vi e vê, isso é chamado de fonema da língua. Já quando um som pode variar, como tx e t, o processo é chamado de variante. Tradicionalmente, a palavra fonema tem sido

usada para se referir simplesmente quando há um significado especial, como o descrito acima.

Ainda, não podemos deixar de fora elementos importantes para o hábito de leitura, a noção de morfologia. Para o professor, isso caracteriza o estudo do signo linguístico reduzido a sua expressão mais simples (morfemas); e existe a combinação entre esses morfemas, formando unidades maiores, como as palavras e o sintagma.

Um morfema, portanto, representa a menor sequência de sons com significado. Por exemplo, na palavra *casas* existem dois morfemas: a “*casa*” (que se refere ao objetivo) e o “*s*”(que se refere à noção de plural). Porém, a sequência “*cas*” não é um morfema, porque esses sons não chegam a ter um significado linguístico em português; de outro forma, o vocábulo *casinhas* possui três morfemas: *casa* + *inha* + *s* (com significados: construção + tamanho + plural).

Às vezes, juntam-se morfemas para formar palavras, ou seja, constroem-se unidades na escrita separadas por espaços; outras vezes, unem-se palavras, formando um significado especial, que são denominadas sintagmas. Por exemplo, em *pé da mesa*, as três palavras formam um sintagma com um significado único, próprio dessa expressão. Não é a mesa, é o pé da mesa.

Por outro lado, a sintaxe estuda tudo o que se relaciona com a combinação linear de morfemas. É a sintaxe que explicará a razão de o português usar um tipo de construção de frases composto de sujeito + verbo + objeto + advérbio, ou um outro tipo de construção com tópico + comentário (esse último, com seu sujeito, verbo, objetos e advérbio).

Eu achei a bola ali. (Quem?).

A bola, eu a achei ali. (O que achei? “a bola”).

O primeiro exemplo, que é falado sem pausa entre as palavras, representa uma

estrutura sintática do tipo sujeito + predicado. Em contrapartida, o segundo exemplo diz o mesmo que a frase anterior, porém com uma estrutura sintática diferente. Nesse caso, o falante isola, por meio de uma pausa, a palavra bola, a qual na frase anterior era objeto direto, e a coloca no início da frase.

Existe, então, uma ênfase especial a esse item lexical: após a pausa, a frase continua, aparecendo o pronome “a”, em vez de uma ocorrência repetida da palavra bola. Essa segunda estrutura sintática consiste em salientar, primeiro, uma ideia e, depois, o que se pretende a respeito dela. Logo, os linguistas chamam esse tipo de estrutura de tópico e comentário.

Outro tema importante para os professores com relação ao incentivo à leitura é a semântica. Esta se preocupa com o significado, revelando, por exemplo, que a palavra manga é ambígua quando está isolada, mas que inserida numa frase real, num contexto linguístico verdadeiro, tem chances mínimas de ser interpretada como ambígua, ficando claro tratar-se da fruta ou da parte do vestuário.

Somado a isso, a semântica mostra, por exemplo, que o modo como se dizem certas coisas faz pressupor outras, a partir do conhecimento possuído de antemão pelo interlocutor. Assim, quando se diz “João saiu do hotel bêbado”, entende-se que o interlocutor saiba ou aceite que João estava no hotel. E ainda é possível subentender mais: que João entrou no hotel sóbrio.

Portanto, a linguagem é constituída da soma de sons e de significados, enquanto a semântica é a parte linguística que se interessa pela natureza, função e usos desses significados. Ela não estuda os significados como um decisorio que trata as palavras da língua, contudo, da maneira como os significados ocorrem integrados nos textos falados e nos escritos.

Já a psicolinguística tem como foco o processo de aquisição da linguagem pelas crianças e, nesse sentido, ela tem muito a dizer com relação ao ensino do português. Afirma-

se que a criança, no período de 1 ano e seis meses até 3 anos, aprende a falar sua língua materna (às vezes até mais de uma), seu desenvolvimento linguístico é notável e rápido, aprende a entender o que os outros dizem, as histórias que lhe são contadas, pergunta o que não sabe, conta histórias, de tal modo que, aos 7 anos, está praticamente madura linguisticamente(HOFF, 2009). Tudo isso é, em grande medida, ignorado pela escola.

Conhecer as realidades linguísticas da criança não é apenas verificar se ela fala “certo” ou “errado” na escola, mas sim descobrir como ela adquiriu esse modo mental e físico muito mais completo e difícil do que simplesmente escrever, ou mesmo aprender modismos de um determinado dialético.

Assim sendo, a psicolinguística se interessa também pelas técnicas mentais relacionadas com a produção da linguagem, estudando as ligações entre pensamento e linguagem. Por outro lado, se interessa pelo comportamento humano envolvido no uso da linguagem, mostrando, por exemplo, a importância dos processos interacionais na construção e no uso da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece incrível, as pessoas estudam português há tantos anos e não sabem como falam, quais os sons que realmente usam quando falam sua própria língua. Esses erros, entre outros, podem estar conectados com a falta de leitura. Incentivar a leitura é um dever da família e do estado no seu ato de escolarização, e buscou-se neste capítulo mostrar alguns conceitos relacionados ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA), assim como o pensamento de outros autores. Destacou-se também que o professor deve trabalhar no incentivo à leitura, explorando a fonética das palavras, a semântica e a psicolinguística. Além disso, discutiu-se que a função lúdica é importante para inserir as crianças no universo da leitura e continuar a estimular suas curiosidades em torno do livro e da leitura.

REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, Luiz de; BORRI, Maria Lucia; WOLOSKER, Angela Maria Borri; D'IPPOLITO, Giuseppe; HARTMANN, Luiz Guilherme de Carvalho; GALVÃO FILHO, Merio de Melo. Disgenesia do Corpo Caloso e Lipoma: Considerações Embriológicas Básicas e Aspectos de Imagem à Ressonância Magnética, 2005.

BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito da leitura. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1991.

BARBOSA, Maria C. Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARKER, R. E.; ESCARPIT, R. A fome de ler. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, Instituto Nacional do Livro, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Alfabetização. Brasília: 2019.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. Metodologia Científica. 6ª ed..São Paulo: Pearson, 2006.

GADOTTI, Moacir. A Educação contra a educação. São Paulo: Cortez, 1987.

HOFF, Erika. Desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida: mecanismos de aprendizagem e resultados do nascimento aos cinco anos de idade. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundo-especialistas/desenvolvimento-da-linguagem-nos> Acesso em: 21 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Brincar – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

PEREIRA, E. de J.; FRAZÃO, G. C.; SANTOS, L. C. dos. Leitura infantil: o valor da leitura para a formação de futuros leitores. Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/17431>. Acesso em: 18 set. 2022.

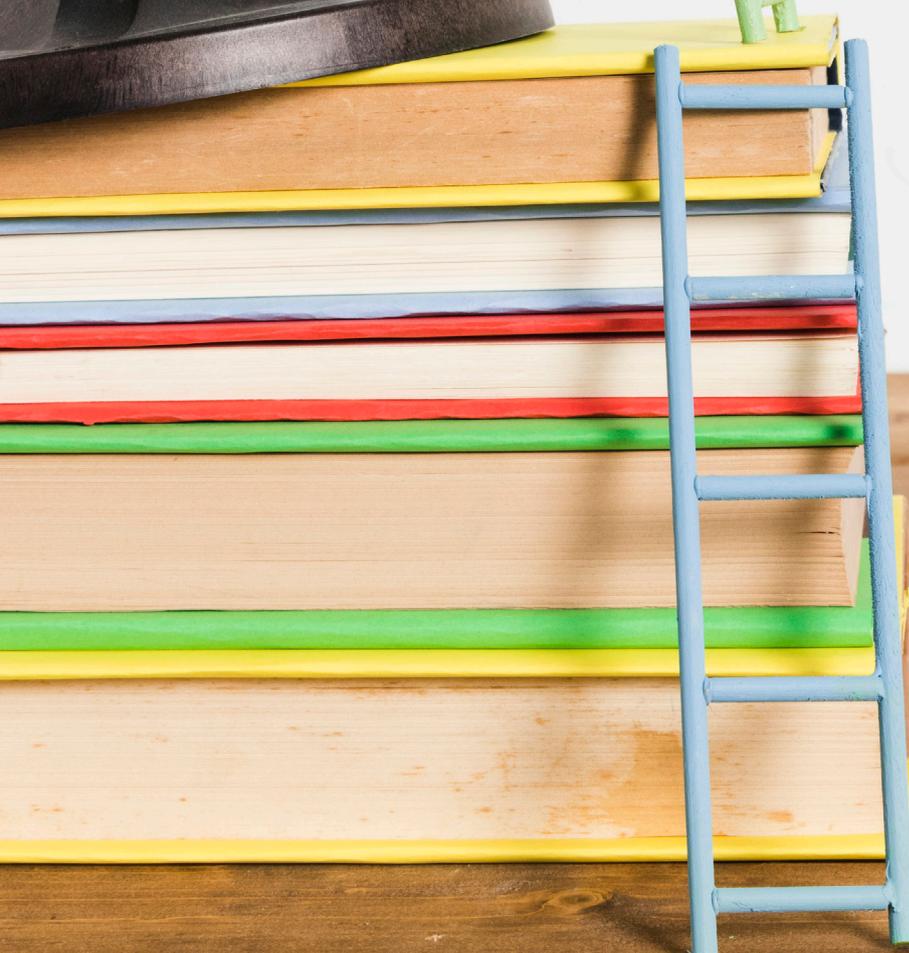
RUSSO, Rita Margarida Toler. Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2015.



Capítulo 8

ESSE TAL DE INTERNETÊS!!!

Fátima Andreoli Della Torre



INTRODUÇÃO: O POMO DA DISCÓRDIA

Conta-nos a mitologia grega que a disputa pelo título de a mais bonita entre as deusas Hera, Afrodite e Atena gerou posteriormente a guerra de Troia. O troféu, a maçã (pomo) de ouro com a inscrição “Para a mais bela”, foi entregue a Afrodite pelo jovem Páris. Quem poderia supor que uma questão estética provocaria ciúme, ira divina e uma guerra! Saímos lucrando, entretanto, não fosse o episódio, não nos deleitaríamos com o livro a Ilíada, de Homero nem com a Eneida, de Virgílio.

De uns tempos pra cá, o novo “pomo da discórdia” ou, a bola da vez, como dizem os ingleses, *the next great thing*, é a linguagem popularmente conhecida como internetês. Há tempos vimos acompanhando as discussões em torno do uso do internetês e a ação da internet no processo de aprendizagem escolar, nas mídias sociais. Assistimos a programas de televisão, realizados em diferentes canais, com professores, escritores e linguistas, com a finalidade de discutir o uso dessa linguagem. Também no YouTube, plataforma bastante democrática, pudemos acompanhar a evolução dos embates.

Quais as implicações do uso do internetês na comunicação escrita? Até que ponto a tecnologia interfere na educação, facilitando ou prejudicando a aprendizagem? Essas perguntas nortearam as discussões. As opiniões não foram unânimes. Entre os convidados instaurou-se uma dicotomia: recriminação, de um lado; tolerância, de outro. Torna-se particularmente interessante a questão estudada por várias vozes. Cotejar as diversas interpretações, de modo geral, facilita o caminho para se adotar uma posição.

Então passemos ao trabalho cujos objetivos se estendem desde esclarecer em que consiste o internetês, quais suas características e quais as suas funções, em que medida afeta a aprendizagem da língua portuguesa, a produção textual, a leitura e o ensino de literatura, até avaliar a influência da tecnologia na vida escolar. Em segundo lugar, enunciar alguns caminhos, dentro da Sociolinguística, que o tornam motivo de aprendizagem de

uma das muitas e variáveis opções que a língua nos oferece e possibilita tornar o aluno “proficiente”, “bilíngue” ou, como dizem, “poliglota” dentro da própria língua.

Estarão presentes, no nosso estudo, linguistas, professores de português, especialistas em educação, selecionados ao longo das polêmicas. Refiro-me a Echeverria (2006); Hansen (2006); Bagno (2005); Ferraz (2006) e Pretti (2003) entre outros, como via possível para equacionar as questões. O trabalho consiste numa revisão dessa bibliografia, cotejando os textos e elaborando fundamentos teóricos para opinar sobre as divergências.

INTERNETÊS !!!!????

Sucintamente diríamos que é uma linguagem coloquial, um sistema de linguagem taquigráfica, fonética e visual com amplo uso de abreviaturas e ícones que objetivam facilitar e agilizar a comunicação, no mundo virtual pós-moderno. Aos poucos tornou-se uma linguagem de grupo. Farah (apud ECHEVERRIA,2006) o compara a uma moderna gíria, a um idioma. A seguir alguns exemplos do uso dessa linguagem:

Quadro 1: Internetês

-	significa menos
+	significa mais
4U	sigla de for you, para você
9dades	novidades
abc	abraço
acuma?	como?

AKI	aqui (1)
aki	aqui (2)
AWAY	estar away significa estar online, mas não está na frente do micro naquele momento, está fora
axar	Achar
B4	sigla de before, antes
beijaum	Beijão
bijins	Beijinhos
bjs	beijos
BLZ	beleza (1)
blz	beleza (2)
Blz	beleza (3)
BUAAA	choro, demonstração de tristeza (1)
BUÁÁÁÁ	choro, demonstração de tristeza (2)
BUEEE	choro, demonstração de tristeza (3)
c	se ou também pode significar você
c/	com (1)
cd	cadê (1)
cê	você (1)
chatear	conversar com alguém no CHAT
CHUIF	choro, demonstração de tristeza (3)

kd	cadê (3)
kdo	quando (1)
ke	quem (1)
kem	quem (2)
kirida	querida
kra	cara
kto	quanto (1)
kuatro	quatro
kza	casa
lammer	peessoa idiota
LOL	sigla de laughing out and loud ou lots of laughs, rindo alto ou montes de risadas, dando uma gargalhada
miguim	amiguinho
lôko	louco
mta	muito
n	não (1)
ñ	não (2)
naum	não (3)
nen	não (4)
nomidade	nome e idade
oji ou hj	hoje

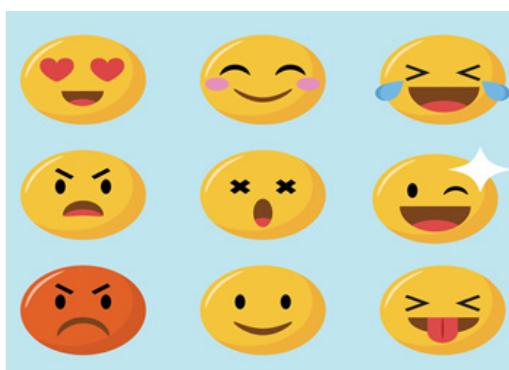
oq	O quê ?
otoh	sigla de on the other han, por outro lado
oxi	exclamações (2)
p/	para
putz	exclamações (3)
Q	quem (3)
q qi	o que quer
qd	quando (2)
qdo	quando (3)
qm	quem (4)
qto	quanto (2)
RULEZ	maneiro, legal; o mesmo que COOL
sacmskssssss	beijos (2)
SNIFF	choro, demonstração de tristeza (4)
SNIFF	choro (1)
sniff!!	choro (2)
sux	ruim
t+	que significa adeus, até mais ou tchau (2)
tah	certo, tudo bem, e outras variantes
tb	também (1)
tbm	também (2)

TC	teclar
td	tudo
TLÁ	até lá...
tou	estou
vc	você (2)
vlw	valeu
xamar	chamar
xocolate	chocolate
xow	show

Fonte: WIKIPÉDIA, 2023.

Símbolos, ícones e emoticons surgem também nos textos:

Figura 01. EMOTICONS



Fonte: WIKIPÉDIA, 2023.

Vejamos algumas palavras e frases muito usadas pelas pessoas: “boralá que to sonada”(vamos embora que estou com sono), “bridadim kirido” (muito obrigada, querido), “ctafim?” (você está a fim?), “ctaí” (você está aí?), “tôka módó” (estou com muito dó), “vodabout travotudo” (A minha mulher está chegando. Vou desligar.), “ki ki tá contecendo?” (o que está acontecendo?(BESSA, 2019).

Os avanços tecnológicos, aliados às marcas e exigências de nossa pós-modernidade (individualismo, pluralidade e diversidade, liberdade de expressão e pensamento, disponibilização de grande quantidade de informações) criaram a possibilidade de mudanças na comunicação entre os sujeitos. As informações surgem num ritmo vertiginoso e abundante. É preciso encontrar os meios para vencer a multiplicidade de assuntos, compartilhar as informações e dominar os cenários sociais.

Então a criatividade dos sujeitos lançou mão de estratégias linguísticas que já existiam na língua. Referimo-nos ao uso de metaplasmos por subtração (aférese, síncope, apócope) e de signos gráficos para traduzir mais rapidamente pensamentos, emoções, opiniões, originando verdadeiros códigos grupais. A pergunta é quanto esse recurso afeta suas atividades escolares em relação à produção textual, por exemplo. Professores reportam a utilização dos recursos linguísticos usados nas redes sociais em trabalhos acadêmicos. E muitos chegam a dizer que a internet está “destruindo a língua portuguesa”.

Para alguns dever-se-ia refletir as consequências desse acontecimento antes mesmo que ocorra uma verdadeira descaracterização do português formal.(BESSA, 2019). Para outros, esse sistema grafolinguístico é completamente inofensivo, apenas um instrumento de coesão entre uma comunidade extremamente criativa (LAJOLO, 2006 apud FILHO, 2006). Constituiria apenas uma variante linguística.

Para Behar (apud ECHEVERRIA, 2006) o internetês, na verdade, estimulou o hábito de escrever e isso, sob o ponto de vista educacional, é bom. Bessa (op. cit, n.p.) nos lembra que, para o professor Ataliba de Castilho, o internetês é visto como parte da metamorfose

natural da língua e pode auxiliar a reduzir os excessos da ortografia, uma vez que, como toda palavra é contextualizada pelo falante, poder-se-ia dispensar muitos acentos.

A nova linguagem está promovendo um “surto de políglotas”, segundo Lajolo (apud HANSEN, 2005). Na verdade, tanto quanto os dialetos já existentes na língua, as variantes diatópicas e diastráticas, essa nova variante chamada “internetês” se disseminou, constituiu um corpus visível e acessível nas redes sociais, atraindo usuários de diferentes faixas etárias e níveis sociais.

Em seus estudos sociolinguísticos, Pretti (2003) divide as variedades linguísticas em quatro grupos: a) diatópicas (geográficas, regionalismos), b) histórica ou diacrônica (ocorre com o desenvolvimento da história), c) diastrática ou social (grupos sociais), e d) situacional ou diafásica (ocorre segundo o contexto). O conhecimento dessas variedades explicadas pela Sociolinguística pode nos ajudar a entender o internetês e listá-lo ao lado de outras variedades. “As variações linguísticas não devem ser vistas como erro, mas como um uso diferente da língua, um outro modo de expressão, perfeitamente aceitável em determinado contexto”, (MARINHO; VAL, 2006,p. 7). Nessa mesma linha de pensamento segue Bagno: “[...] é bom evitar classificar algum fenômeno gramatical de ‘erro’: ele pode ser, na verdade, um indício do que será a língua no futuro” (2006, p. 143-144).

LEITURA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Leitura: Quantidade e Qualidade

Passemos à questão da leitura. Reza a lenda que o brasileiro não lê muito. Particularmente depois da década de 80, autores retrataram a situação e pesquisaram o ensino de leitura e literatura: Geraldi (85), Malardi (85), Lajolo (79), Vieira (88), Ramos (93), Silva (2000). Desde então muitas pesquisas têm sido publicadas sobre a chamada crise de leitura na escola. Certo é que, pela facilidade de acesso, qualquer celular conecta o usuário

com o mundo, os sujeitos estão continuamente lendo e se posicionando sobre inúmeras questões. Em tempo real. E, para agilizar o processo, maximizar o tempo, impregnados da lei do menor esforço, instrumentalizam a língua e criam uma linguagem mais fluida, mais sintética em detrimento das normas cultas.

Tendo como pano de fundo esse cenário, em tempos de internetês, certamente nos perguntamos como formar o leitor. Superar alguns obstáculos é importante. Por exemplo, “[...] pouco ou nada poderá ser feito se os professores não forem realmente leitores. Professores-leitores encaminham seus alunos para a leitura, despertando ou formando o gosto pelos livros [...]”. (VIEIRA, 1989, p. 3).

Segundo Silva (1992, p.85) a leitura corresponde ao “[...] trabalho de desvelar os significados do texto e do processo que os gerou”. Daí a necessidade de desenvolver projetos com análise do discurso, gêneros textuais, intertextualidade, dialogismo. É preciso ampliar a capacidade discursiva do aluno para ajudá-lo a penetrar no texto e recriá-lo na sua interpretação. Como propõe a Estética da Recepção, dar voz e vez ao leitor. O processo de formação do leitor deve ser contínuo. Trata-se de manter constância nos projetos, do desenvolvimento de uma didática que o torne ativo participante do processo.

Uma outra questão importante refere-se ao que os alunos leem nas redes sociais. Há exemplos abundantes de textos supérfluos, sem coerência, sem obediência a uma lógica textual, desprovidos de consistência, com desvios gramaticais “impensáveis”. De fato. Mas o ato de ler, a mecânica do processo acontece. Dizem os especialistas que, ao iniciar uma leitura, o cérebro passa a receber uma série de estímulos que não acontecem em nenhuma outra atividade e novas sinapses acontecem em regiões bem distintas, por exemplo, visão e imaginação.

Esse é o primeiro passo. Decodificar o texto. Juntar as palavras. Estabelecer relações primárias mais evidentes. A partir da leitura parafrástica, a do sentido mais óbvio, mais facilmente apreensível, que um analfabeto funcional consegue alcançar, podemos

estabelecer um caminho para a leitura polissêmica, ou seja, a da estrutura profunda, das entrelinhas, do que não está explícito, mas sugerido.(ORLANDI, 1988, 12). O aluno nosso de cada dia tornou-se um leitor midiático. Essa é uma verdade incontestável. Ele se faz entender com uma linguagem de grupo – fragmentos de palavras, abreviações, trocando mensagens, fotos, vídeos, num mundo dinâmico e interativo, realidade que contraria a máxima de que nossos alunos não leem e também não escrevem. (FERREIRA, 2014).

Competência Discursiva e Produção Textual

Em relação à produção textual, diríamos que “Queremos ampliar a competência discursiva do aluno, ou seja, sua capacidade de usar adequadamente a linguagem em diferentes situações, de acordo com seus objetivos, seus interlocutores e as circunstâncias da interação verbal”.(MARINHO; VAL, 2006, p. 08).

Insistimos, por essa razão, no trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Analisemos cada texto para descobrir com os alunos as suas características. Bons resultados com a revisão gramatical e estilística dos textos produzidos e a sua recorrente refacção (correção e reescrita). Quantas vezes forem necessárias. O aluno deve aprender a escrever e a revisar seus textos. Nessa tarefa, conhecer as variedades linguísticas ajuda muito. Um dos trabalhos pode ser também o de reescrever um texto considerando maior formalidade, mudança de registro, etc.

Trabalhar com tipologia textual, intertextualidade, análise do discurso, diferentes linguagens (híbrida, sonora, gestual, pictórica etc.), na sala de aula, pode corrigir descaminhos. O trabalho docente deve encontrar aliados para vencer os maus hábitos linguísticos, os vícios adquiridos ao longo do contato assíduo com as redes sociais. Mais do que um perigo para a aprendizagem, podemos ver nessas dificuldades, desafios e oportunidades de gerar conhecimento.

Temos de nos perguntar seriamente se nós, professores, estamos preparados e dispostos a utilizar as redes e os avanços tecnológicos como recursos para incentivar a leitura e a produção textual dos alunos. Em 2014, a pesquisa realizada com 30 professores do ensino médio de três escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, no município de Nova Iguaçu, via mensagens no Facebook, traz informações relevantes para entendermos a questão.

Resultados apontam para duas situações reais: a falta de preparo dos docentes e a resistência de alguns para adotar as novas tecnologias. A pesquisa evidenciou que os docentes desconhecem ou conhecem parcialmente a evolução da internet e seu potencial e, por essa razão, talvez, relutam em desfrutar das ferramentas disponíveis como recursos para educar, motivar, provocar o hábito de ler e escrever em seus alunos (FERREIRA, 2014).

Conceitos Coadjuvantes? Pausa para Reflexão

É preciso recuperarmos, aqui, alguns conceitos fundamentais - educação, sala de aula e docência - antes de prosseguirmos. Existem muitas definições para a palavra educação. Etimologicamente o termo provém do latim educare, que quer dizer recriar, alimentar, instruir e tem relação com educere, que significa extrair o que está contido em algo, conduzir para o exterior o que é interior, ou seja, atualizar o potencial do educando.

Em síntese, educação pressupõe mudança de comportamento. E essa transformação só é possível porque o aluno é ser humano, o que implica noções de imperfectibilidade, individualidade, pessoa, transcendência, projeto. E, nós, professores, fazemos parte desse processo. Somos agentes sociais que promovem conhecimento. Mudanças. Desde a leitura de si até do que cerca o "sujeito-educando". A palavra docente procede de docere que, no latim, significa conduzir. Almeida (2019) reafirma que cabe ao professor a tarefa de auxiliar o aluno na construção do conhecimento crítico-reflexivo dentro de um mundo tecnológico que

aporta diversidade de informações, um leque de gêneros textuais desafiadores.

Lutando contra a refratibilidade e o anacronismo do nosso sistema de ensino, seu enraizado tradicionalismo, estamos, todos nós, os professores. Nos colégios há uma grande diversidade de docentes. A convivência se estabelece entre diferentes gerações, com formação em várias instituições, valores, interesses e perspectivas muito pessoais. Além disso, nem todos dominam a tecnologia e seus recursos. Nem todos encaram da mesma forma os novos desafios. Resulta daí a importância de facilitar os meios necessários, por exemplo, infraestrutura adequada, cursos de atualização em informática, pessoal disponível para assessorar os professores etc.

Outro conceito importante que vale a pena considerar é o de sala de aula, afinal é onde a “mágica” acontece. Ensinar é uma atividade que demanda também um espaço para a produção do conhecimento. Tradicionalmente ocorre em um espaço físico chamado sala de aula. Ali inserimos formal, social e intelectualmente o aluno na sociedade humana. Por essa razão a sala de aula torna-se o lugar privilegiado para fornecer mecanismos que possibilitem ao aluno construir e exercer plenamente sua cidadania, incorporando ao seu cotidiano as novas habilidades exigidas pelo nosso tempo. Nesse sentido, não é possível dar as costas às mudanças e demandas por tecnologia.

Estamos diante de uma mudança paradigmática. Uma reviravolta na forma dominante de ensinar e aprender. Considerar a criatividade como princípio funcional, implicando novas configurações do espaço da escola, da sala de aula, espaço social concreto, instigado por professores e alunos. São elementos essenciais as posturas, as vivências e ações dos sujeitos sociais. As novas demandas sociais estão exigindo a produção de novas e diversas formas de interação, formas mais criativas de ensinar e aprender, um incentivo a novas e mais produtivas formas de interação.

Complementando a noção de sala de aula, diremos que é um espaço pedagógico de liberdade de expressão, constituição de identidade, construção do conhecimento e

emancipação do sujeito. Enfim, a aula começa e continua fora da sala de aula e do ambiente institucional.

Ensino de Literatura

Para os alunos do ensino médio, coloca-se especificamente a questão do ensino de literatura. Questionados sobre o conceito e a importância dos estudos literários, antes de desenvolvermos a disciplina Literatura Infantil/Juvenil, alunos do curso de Letras responderam que alguns procedimentos metodológicos dificultaram o gosto pela literatura.

Apontaram como exemplo: a) ler apenas para avaliação; b) ler para preencher fichas de leitura; c) ler sem orientação; d) ler apenas trechos de obras no livro didático; e) ler decorando nomes e datas; e) ler textos pouco interessantes; f) ler para responder o que o autor quis dizer.

Examinamos cada item e, juntos, traçamos algumas orientações a esses futuros professores. Consideramos importante contextualizar a obra a ser lida, mas priorizando a leitura do texto. Nada substitui a experiência do contato com o texto. Segundo Aguiar e Silva (2004, p. 293), “[...] o texto literário, diferentemente do que acontece com o texto paraliterário, não constitui uma mensagem de ‘alta definição’ que reduza o leitor a uma atitude de passivo consumidor e de frouxa ou nula participação [...]”. Ou seja, “o texto literário não exclui o leitor, antes implica a sua cooperação ativa no complexo processo de sua decodificação, do seu conhecimento como objeto estético” (op. cit. p.302).

Para plasmar, na obra, a dinâmica da vida, o autor cria, recria, mitifica, esconde e revela e convida-nos – como leitores- a entrar na dança do texto. A viagem requer flexibilidade, gosto, audácia, desejo de aventura. E conhecimento da natureza do texto literário. É preciso dispor o aluno, prepará-lo para o “encontro” cujos protagonistas são o leitor e o texto. É preciso considerarmos que a formação do leitor “literário” deve levar em conta

“A maturidade e a história de suas leituras, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, enfim, o repertório cultural do leitor pode transformar o prazer emocional em prazer estético” (VIEIRA, 1989, p. 4).

Saborear o texto, chegar à fruição estética só será possível se conseguirmos seduzir o aluno com a nossa prática na sala de aula. Sem decorar nomes, datas, resumos para nota. A arte é do artista! O caminho ascendente, via de acesso à fruição estética, começa com a leitura e avança com a percepção dos “matizes de significação textual, bem como de estruturação literária”.(op. cit., p. 4).

Que o autor quis dizer? Impossível saber exatamente. Melhor perguntar: que o texto lhe disse? E “maieuticamente” ir lançando questões a partir das respostas dele. Dada a especificidade do texto literário, convém munir o aluno de ferramentas específicas. Fundamentos de teoria literária e modelos de análise e interpretação precisam ser exercitados. São inúmeras as atividades possíveis com a literatura: leitura compartilhada e colaborativa na sala, encenação, murais, semana de literatura, discussões por aplicativo etc. Sempre a partir do texto.

A natureza da literatura exige sucessivos mergulhos no mar das conotações. Ela proíbe a contemplação desde as margens. Mas é impossível apreendê-la de uma só vez. A face que se deixa ver jamais é recuperada em uma segunda leitura. O leitor, o momento e o texto são irrepetíveis. Em sentido lato há infidelidade. A entrega e a posse são ilusórias. Efêmeras. Há uma recusa ao modelo standard, acabado. Haverá sempre uma tensão bélica entre o leitor e as vozes do texto. Algumas vezes somos vencidos; outras vezes, apossamo-nos de sua interioridade e, então, vencedores, gozamos a posse que se nos afigura plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repassamos conceitos fundamentais para a prática pedagógica que pretende

formar alunos com consciência crítico-reflexiva. A partir das celeumas em torno do internetês, pudemos rever algumas teorias quanto ao uso das variedades linguísticas, da importância de considerar o que envolve os interlocutores no ato de interação comunicativa. Fundamentamos nossas posições na convicção de que as línguas não se degeneram. Assumem novos valores sociolinguísticos.

Ao lado da norma culta, da língua-padrão usada por escrito e oralmente em situações de maior formalidade, coexistem outras “línguas” igualmente adequadas a outras situações de interlocução. A escolha pelos falantes levará em conta o grupo social, a região dos interlocutores, suas idades, profissão, nível de escolaridade, situação comunicativa em que se encontram. Serão selecionadas as mais convenientes para aquele determinado contexto.

Treinar o aluno para saber fazer tais escolhas é trabalho nosso. Vamos tornar nosso aluno “poliglota” ou “bilíngue”, ampliando sua competência discursiva. A escola precisa abrir-se para as múltiplas variedades linguísticas. Não podemos negar nossa heterogeneidade linguística e cultural. Autonomia é uma palavra muito expressiva quando pensamos em aluno e escola. Nosso trabalho deve objetivar uma independência pós-escola. Autossuficiência do sujeito para fazer as próprias escolhas, depois da escola.

“MUITO BARULHO POR NADA” é uma comédia de Shakespeare (1564- 1616) que divertidamente conta a história de dois amores. O texto retrata as deficiências do pensamento humano, permitindo uma visão dicotômica dos nossos comportamentos. É dela que nos recordamos ao contemplar as celeumas em torno do “internetês”! Caro leitor, evidentemente, nós, professores, não somos Homero nem Virgílio, mas podemos, na rotina do nosso trabalho, escrever uma grande epopéia pós-moderna, narrativa cheia de aventuras cujos protagonistas são o aluno e o docente. E as armas? A tecnologia, as aulas, os textos, as leituras, as linguagens. É um trabalho bem planejado, contínuo e inovador.

REFERÊNCIAS

AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel. Teoria da literatura. 8.ed. Coimbra: Almedina, 2004.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 43.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BESSA, Vicente Alberto Lima. O nascimento do internetês e suas implicações na comunicação escrita. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04. Ed. 09, vol. 04, pp.105-129. Setembro de 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/nascimento-do-internetes>. Acesso em: 02 de jun de 2023.

ECHEVERRIA, Malu. Revistacrescer.globo.com, Linguagem da internet: você fala internetês? Disponível em: <http://www.globo.com/Crescer/0,19125,EFC886442-2216-2,00.html>. Acesso em: 06 de jun de 2023.

FERREIRA, Aridelson. Revista principia. Leitura e escrita nas redes sociais. Disponível em: periodicos.fpb.edu.br/index.php/principia/article/view/171. Acesso em: 20 de jun de 2023.

FILHO, Paulo Bearzoti. O internetês é inofensivo e inventivo. Discutindo Língua Portuguesa., São Paulo, a.1, n.2, p. 32, mar./abr.2006.

HANSEN, Karla. Internetês: ameaça à língua portuguesa. Disponível em: <http://www.educaçãopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=227>. 11. abr. 2005. Acesso em: 27 de jun de 2023.

MARINHO, Janice Helena Chaves; VAL Maria da Graça Costa. Variação linguística e ensino. Caderno do Professor. UFMG, Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

PRETI, Dino. Sociolinguística : os níveis de fala. 9.ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Alice. O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE. Internetês. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/internet%C3%AAs>. Acesso em: 08 jun. 2023.



Capítulo 9

AS INTERVENÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS EM ALUNOS COM TDAH

Michele de Souza e Sousa

INTRODUÇÃO

Avalia-se a prevalência do TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) em torno de 3 a 30% nas crianças, sobretudo, na fase escolar, sendo uma das patologias que ocorre, com certa regularidade, na idade entre 6 a 12 anos (ROHDE, 2006). Este adoecimento psíquico engloba principalmente crianças e pode se estender por toda a vida do sujeito. O DSM-5 (2013) cita algumas informações relevantes sobre esse adoecimento, calculando-se que 5% das crianças e 2,5% dos adultos apresentam TDAH, tendo em vista que há uma prevalência maior em meninos do que em meninas, com uma semelhança de 2:1. Os dados mostram, porém, que em relação ao gênero, meninas tendem a mostrar primeiramente sintomas de desatenção.

No período escolar, a comparação entre meninos e meninas sobre a prevalência do TDAH aproxima-se de 2:1; na adolescência, percebe-se que há um equilíbrio de 1:1; e, nos adultos e jovens, ocorre com mais relevância no feminino de 2:1. Ao decorrer deste estudo, visamos compreender a relação entre a condição neuro-anatomo-fisiológica e como essas alterações psicológicas do transtorno comprometem as crianças diagnosticadas com o TDAH. Riesgo (2006) sugere que os embasamentos biológicos dos transtornos psiquiátricos estão cada vez mais claros, tanto na pesquisa básica quanto na prática clínica e educacional, até mesmo no que se refere ao TDAH.

O TDAH é multifatorial, integrando-se a variáveis ambientais, quanto clínico, com base neurológica. Determinadas pesquisas indicam a existência de elementos genéticos (hereditariedade), apontando estar em 25% dos familiares em primeiro grau. Os estudos indicam que as mulheres que passam por complicações, no momento da gravidez e no parto, estando expostas principalmente às substâncias químicas, como o chumbo, apresentam grandes probabilidades de que a criança tenha o transtorno (ROTTA; COLABORADORES, 2016).

HISTORICIDADE DO TDAH

Embora o termo TDAH seja utilizado correntemente em contextos clínicos, acadêmicos, familiares e sociais, esta nomenclatura passou por grandes alterações nas últimas décadas, em especial, em função de uma melhor concepção de suas bases etiológicas e de tratamento. Então, Rohde e Cols (2000) revelam que, na Idade Média, foram descobertas as primeiras referências ao TDAH, no qual essas referências relatam o aparecimento desse adoecimento no meio do século XX, chamado de transtorno hiperkinético.

Cypel (2001) caracteriza que a história sobre crianças hiperativas e desatentas já existia na humanidade, e eleva-se a hipótese de que a educação familiar e os modos de vida escolar eram mais rígidos no século passado, restringindo-se a maneira de agir dessas crianças, aos quais, nos anos vinte, eram denominados de desajeitados ou debilidade motora em crianças sem lesão cerebral.

No entanto, o fato da educação da época ser diferente dos dias atuais fez uma grande diferença na vida dessas crianças, de modo a torná-las seres excluídos, alguns deles julgados como fora do padrão, dito correto da época. Os primeiros registros sobre as características sintomatológicas do transtorno apareceram no século XIX (DUMAS, 2011; TAYLOR, 2011), quando o psiquiatra alemão Heinrich Hoffman fez referência indireta aos sinais manifestados dos sintomas do TDAH em seu livro de poemas infantis:

“Struwwelpeter” (BENITO MORAGA, 2008; DUMAS, 2011; LANGE, REICHL, LANGE, TUCHA, 2010). Em um de seus poemas, “The Story of Fidgety Phil”, o autor contava a estória de um garoto que era muito inquieto e que acabava causando conflito aos seus pais no momento do jantar, a ponto de chegar cair da cadeira juntamente com a comida da mesa no chão, refletindo assim alguns sintomas que predominava o hiperativo/impulsivo (HOFFMAN, 1945). No mesmo livro, ilustra o seu conhecimento por meio de outro poema intitulado “The Story of Johnny Head-in-Air”, a estória de um menino que mostrava distraibilidade definida, como se ele ficasse sonhando acordado, características essas que refletem o predomínio de déficit de atenção

(BENITO MORAGA, 2008; RIEDERER & WARNKE, 2013).

Tais poemas nos mostram a forma como foram identificadas essas pessoas, que passaram a ser observadas. Segundo Taylor (2011), ao registrar as histórias por meio de poesia, Hoffman não tinha a intenção de patologizar tais situações de comportamentos, e sim mostrar que as crianças também eram agentes ativos. Com base nesses relatos, os historiadores consideram que os seus escritos ilustrativos eram como alegoria ao TDAH, e não como diagnóstico explícito do transtorno (Lange et al., 2010).

Em meio a essa maneira de poetizar tais acontecimentos, mostrando que a criança também era um ser ativo, observou-se a forma diferenciada de algumas delas agirem. Porém, levando-se em conta que em muitos casos umas se mostravam com atitudes diferenciadas em relação a outras, o foco era entender por que tais atitudes ocorriam.

Exatamente no início do século XX e, a partir de 1902, o médico britânico George Frederick Still (FARROW, 2006), reconhecido como o criador da pediatria na Inglaterra (TAYLOR, 2011), é declarado na literatura como um marco indispensável da história do transtorno (CALIMAN, 2010; NETO, 2010). Em seu artigo publicado na revista “The Lancet” (STILL, 1902), descreveu 20 casos de crianças com idades entre 3 a 12 anos, que apresentavam comportamentos parecidos aos diagnosticados na atualidade com TDAH.

Still (1902) observou que essas crianças vinham de famílias normais, e supôs que tais condutas estariam integradas a uma enfermidade neurológica que não estava relacionada apenas ao modo educativo dos pais, mas que era biológico ou originário de uma lesão cerebral no início do nascimento, por isso ele os classificou como deficientes do controle moral (BENITO MORAGA, 2008; CALIMAN, 2010; DUMAS, 2011; RIEDERER & WARNKE, 2013; STILL, 1902; TAYLOR, 2011).

É conveniente ressaltar que o pediatra Still (Still, 1902) pesquisava as anormalidades no domínio moral de determinadas crianças com problemas no desenvolvimento mental, e

fazia uma relação de tal controle à ideia do bem a todos. Para Caliman (2010), a criança era resultado do meio em que ela vivia, isto é, seu desenvolvimento psíquico dependia do meio que a cercava.

Desde essa época, então, já se notava a importância do convívio familiar. Mas o conhecimento médico pediátrico teve grande importância na descoberta do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois fez expandir esse conhecimento com mais estudos voltados para tal transtorno.

Seguido a isso, depois da I Guerra Mundial, tornou-se crescente o empenho dos pesquisadores pelos sinais manifestados da hiperatividade e impulsividade nas crianças, que se mostravam com encefalite letárgica (Benito Moraga, 2008).

De acordo com a história neurobiológica do TDAH, os relatos escritos sinalizam que, na década de 30, o psiquiatra Charles Bradley encontrou, por meio de exames neurológicos, que o metilfenidato passa para ativa as partes do córtex cerebral, que estão relacionadas à hiperatividade e à inibição do comportamento (Caliman, 2010; Lange et al., 2010). Após a Segunda Guerra Mundial, período em que houve um maior estudo sobre o assunto, foi relacionado ao desenvolvimento do transtorno com uma certa modificação cerebral nessas crianças, as quais apresentavam esse comportamento diferenciado.

A defesa sobre a causa orgânica entre os pesquisadores influenciou na associação do transtorno à lesão cerebral, passando a ser conhecida principalmente como “lesão cerebral mínima” (Benito Moraga, 2008; Caliman, 2010; Montiel-Nava et al., 2003). No entanto, ao longo do século XX, a nomenclatura do transtorno passou por mudanças contínuas, como se analisam nos manuais classificatórios de saúde. E, com o decorrer dos anos e o avanço das descobertas sobre o assunto, houve a necessidade de alterar a nomenclatura.

Na década de 70, ocorreu a tentativa de definições mais precisas sobre o transtorno, que foi descrito pela primeira vez na 2ª edição do Manual de Estatística dos Transtornos Mentais (o DSM-II), divulgado pela associação americana de psiquiatria (American Psychiatric

Association, 1968), sendo chamado de “reação hiperkinética da infância e adolescência”, caracterizado por níveis demasiados de atividades e com facilidade para se distrair. No DSM-III (López-Soler & Romero Medina, 2013), esse transtorno foi designado de “distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção”, no qual vem se apresentando a maior ênfase a respeito dos aspectos atencionais da síndrome.

Não sendo suficiente, no DSM-III-R (American Psychiatric Association, 1987), a designação referida a esse transtorno foi a de “distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção”, no qual se descobria o grau da patologia, sendo dado como leve, grave ou moderado, conforme as lesões causadas no sujeito. Conseqüentemente, essa descoberta é usada até os dias atuais, facilitando o diagnóstico e ajudando na forma de agir com os portadores desse transtorno. Além disso, com base No DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) e no DSM-IV TR (American Psychiatric Association, 2000), esse transtorno atribui a denominação atual, isto é, ao “transtorno do déficit de atenção/hiperatividade”, e está classificada e dividida em três subtipos: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo ou combinado.

O atual DSM está na sua 5ª edição (American Psychiatric Association, 2013) e, conservando a nomenclatura da penúltima edição, o TDAH é incluído entre os transtornos do neurodesenvolvimento. E por sua vez, o vocábulo subtipo foi substituído pelo termo de apresentação e, desta forma, acrescentou-se também, a especificação da gravidade manifestada, por meio dos sintomas entre leve, moderado ou grave.

CONCEITO

O TDAH é um transtorno neurobiológico que afeta diretamente o comportamento do indivíduo e passou a ser conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e tem provocado muitas discussões entre educadores e estudiosos, sendo abordado de

maneira prática e esclarecedora. Destaca-se que muitos estudos são feitos para se obter o conhecimento ao certo de quais são as verdadeiras causas do TDAH, entretanto, observa-se que não há uma causa única para esta deficiência, mais sim uma combinação de fatores, dentre os quais incluem-se os danos cerebrais, nutrição pré-natal deficiente, consumo de álcool ou drogas durante a gestação, elevado nível de estresse, condições físicas, neurológicas ou psiquiátricas, intoxicação por certos medicamentos, entre outros.

O TDAH apresenta três características de combinado, que são classificados como desatento, hiperativo-impulsivo. O desatento desvia, com total facilidade, a sua atenção do que está fazendo e passa a cometer erros por apresentar pouca atenção a detalhes; as crianças com TDAH encontram dificuldades para se concentrarem em palestras, aulas, leituras de livros, entre outros, muitas vezes parecendo não ouvir quando as pessoas as chamam, como também dificuldade para seguirem instruções. Já, o hiperativo-impulsivo demonstra agitação, mexendo as mãos e os pés principalmente quando se encontra sentado, sua musculatura fica tensa e, dessa forma, encontra dificuldade para ficar parado por muito tempo em um lugar.

Ele procura fazer várias coisas ao mesmo tempo, e está sempre a mil por hora em busca de novidades; é capaz de ler, assistir à televisão e ouvir música ao mesmo tempo; é inquieto e não consegue esperar ou aguardar por algo, como filas, atendimentos em lojas, restaurantes. Sua estabilidade emocional de humor ora está ótima, ora está péssima, sem existirem motivos sérios para isso. Já o transtorno compulsivo apresenta características combinadas, como desatenção, hiperatividade e impulsividade. E para Barkley (2002), o Transtorno do Déficit de Atenção provoca no portador uma grande dificuldade de manter foco em algo, causando uma desordem neurológica no ser humano que apresenta esse transtorno.

Segundo Dorneles (2006) e Rohde (2006), o TDAH é como um transtorno neurobiológico de causas ainda desconhecidas, mas com forte participação genética na sua

etiologia, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda sua vida. Também, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade pode ser explicado por aspectos neurobiológicos. O déficit fundamental do TDAH é a incapacidade de modular a resposta ao estímulo, com a impulsividade e a desatenção. Os circuitos neuronais associados ao transtorno incluem o córtex pré-frontal, gânglios da base, e o cerebelo (BRIDI, BRIDI FILHO, SALGUEIRO, 2016).

Os estudos que investigam as bases genéticas sugerem que a transmissão é determinada por vários genes de pequeno efeito (ROTTA, 2016). Aliás, estudos neuropsicológicos também sugerem associação do TDAH com alterações do córtex pré-frontal e de suas projeções em estruturas subcorticais, o que se associa a frequentes níveis de desatenção, impulsividade, hiperatividade, desorganização e inabilidade social, envolvendo um déficit do sistema inibitório ou das funções executivas da memória de trabalho (BORJA; PONDE, 2009).

As pesquisas demonstraram, ao longo dos anos, que existem diferenças consistentes no EEG (eletroencefalograma) de pacientes com TDAH, comparados com crianças ditas normais, em relação ao maior percentual de atividade teta fronto central durante estado de relaxamento (LOW, 2016, pg.311). Aguiar (2007) também cita que o TDAH é caracterizado por uma falha na captação do neurotransmissor da dopamina pelos neurônios, ou seja, em uma pessoa normal, a dopamina é liberada por um neurônio com o intuito de estimular outro neurônio. Após esse processo, ela volta ao neurônio original, em um ciclo ininterrupto. No cérebro de quem sofre com o transtorno, esse processo acontece mais rapidamente e, como consequência, a dopamina tem pouco tempo para ativar os neurônios vizinhos. Essas características estão associadas a maior propensão a conflitos interpessoais, atividades de riscos, como acidente automobilístico, práticas delituosas, abuso de substâncias, atividades sexuais precoces, gravidez na adolescência, entre outras.

As pessoas que possuem essa patologia precisam de uma grande atenção dos pais

ou responsáveis, pois devido às características do transtorno, são mais propícias a fazer escolhas desnecessárias, as quais podem vir a prejudicá-las no decorrer da vida cotidiana. Evidencia-se que a criança com TDAH possui uma predisposição a permanecer mais em tarefas de seu interesse e, principalmente, de sua preferência, isto é, em tarefas que para elas sejam mais reforçadoras, visto que a criança com TDH tende a escolher por fazer pequenos trabalhos naquele momento em troca de uma recompensa menor, embora mais imediata, em vez de trabalhar mais por uma recompensa maior disponível apenas adiante, configurando-se claramente um problema de adiantamento de gratificação (Barkley,2002; Goldstein & Goldstein, 2001).

As reclamações feitas pelos pais e professores demonstram uma dúvida muito grande: sendo eles tão ágeis e inteligentes, por que não conseguem prestar atenção e encontram dificuldades para efetuarem suas tarefas escolares com sucesso?

A dificuldade dessas pessoas de prestar atenção ou ficar quieto nos seus lugares, leva os adultos a chamá-los de malandros e, assim, são rotulados de irresponsáveis, endiabrados, ou desatentos e surdos. Como resultado, pais e educadores vivem em conflitos e se sentem impotentes na hora de agir e de entender o problema e até mesmo de ajudá-los. Então, acabam não percebendo o esforço que essas crianças e adolescentes fazem para obter sucesso em suas atividades. O TDAH não afeta a inteligência do aluno, mas a sua aprendizagem, pois em uma sequência de exercícios e de operações, provavelmente consiga fazer duas e, conseqüentemente, ele não veja as outras e esqueça algum sinal.

O aluno com TDAH possui uma impulsividade que é vista como anormal, porque ele não consegue ficar quieto, diz coisas em hora imprópria, suas ações provocam constantes conflitos com professores e colegas, além de apresentar perda emocional pela sua irritação, pela agressividade e pelo choro. Adicionado a isso, algumas crianças e adolescentes são isoladas, inibidas e acabam se frustram com facilidade. De acordo com esse quadro, os alunos com os sintomas do TDAH tornam-se mais vulneráveis ao fracasso escolar.

De acordo com Mattos (2005), ao optar por uma escola para a criança ou o adolescente com TDAH, é relevante considerar algumas características, como levar em conta as diferenças individuais de aprendizagem e procurar adaptar suas metodologias de forma bem diversificadas, para que assim se possa trabalhar de acordo com as necessidades dos alunos. Nesse caso, o professor deverá utilizar critérios bem diversificados para avaliar o aluno e não compará-lo a média da turma. Contudo, a fim de poder utilizar diferentes critérios de avaliação, é recomendável que se tenha classes com poucos alunos e que a realização de trabalhos seja em pequenos grupos. À vista disso, a criança ou adolescente deve se sentar longe da janela e, de preferência, nas primeiras fileiras, e que as mesas não fiquem muito juntas. Logo, essas pequenas atitudes na sala de aula são de grande valia para a aprendizagem do TDAH.

O rigor exagerado irá apenas colaborar para acentuar as dificuldades e diminuir a autoestima, assim, deve-se estabelecer metas para que a criança possa cumpri-la. É necessário lembrar que “justiça não é dar a todo mundo a mesma coisa, mas dar a qualquer um o que cada um precisa” (Mattos, 2005, p. 111). Além disso, torna-se importante amenizar o impacto causado pelo TDAH tanto na vida acadêmica quanto na vida social, pois os professores precisam dar atenção diferenciada aos alunos, aumentando as chances de serem bem sucedidos na vida acadêmica e social.

No sistema de educação brasileiro, não é incomum a presença de educadores em sala de aula diagnosticando de maneira intuitiva os estudantes que mostram característica de comportamentos que perpassam o TDAH. Essas crianças são fonte de medo e insegurança por parte dos professores por não terem uma extensa visão de desenvolvimento ou de planejamento pedagógico, os quais venham favorecer a aprendizagem daquelas crianças que se mostram diferentes nos seus comportamentos ou desafiam uma rotina escolar.

No entanto, falar sobre esse assunto tem sido uma atividade desafiadora, seja por desconhecimento das pessoas sobre esse problema, seja pela descrença de que

ele realmente exista, ou ainda pela tendência de que a literatura culpabilize alguém. Os argumentos vão desde a afirmação de que a escola não vem oferecendo condições positivas de aprendizagem para esses alunos com TDAH, pois os seus conteúdos não são atraentes e os professores não sabem como motivar as aulas, até se chegar nos argumentos de que a causa seja unicamente biológica, ou talvez seja a falta de limites impostos pela própria família. Dessa forma, entende-se que há necessidade de se debater sobre esse tema na Educação, por se fazer tão presente na vida de muitos estudantes. É importante identificar tais sintomas para ajudá-los a ter uma maior compreensão no aprendizado.

Diagnósticos: Quem Diagnostica e Como?

Para diagnosticar a existência de uma pessoa com TDAH, faz-se necessário a comprovação feita por um profissional especializado, porém muitos sinais precisam ser manifestados para que se possa perceber a presença dos sintomas. Os indícios mais frequentes e possíveis de se perceber apresentam-se desde os primeiros meses de vida, fase em que o bebê se mostra insaciável, irritado, tem cólicas acentuadas e apresenta dificuldade de alimentação e sono. Silva (2003, p.1) reforça que:

Com o passar dos anos, a criança mostra-se inquieta, desajustada e desobediente, de fácil irritação e com insatisfação frequente. Tais sintomas apresentados, muitas vezes, são comuns e podem ser distinguidos como desvio de conduta. Ressalta-se que a adolescência é o período em que se torna mais visível a incapacidade de concentração, desatenção frequente, impulsividade, desempenho escolar instável, muitos desentendimentos com professores e colegas. Assim, o diagnosticado também encontra grande dificuldade em transformar ideias em ações, de expressar seus pontos de vista, humor muito volúvel e intolerância à insatisfação diante de suas expectativas.

Frequentemente, esses são os indícios mais apresentados pelas crianças, cujas

observações podem ser feitas pelas famílias e pela escola. Mas um profissional capacitado para diagnosticar o TDAH deve também estar totalmente atento, para além de todos os sintomas citados anteriormente, observar as situações em que a criança com TDAH faça opção por atividades solitárias, que propiciem o seu isolamento.

Dessa maneira, o processo de avaliação comportamental de uma criança, exige o acompanhamento de equipes da saúde multiprofissional especializadas, que se apropriem dos instrumentos avaliativos. Porém, o papel e as intervenções utilizadas pelo neuropsicopedagogo nesse processo são de identificação e intervenção de crianças, que apresentam os sintomas do TDAH no sistema educacional, lugar em que esse profissional poderá ajudá-lo a obter maior concentração em suas atividades, por meio de jogos e entre outras técnicas de intervenções utilizadas por este profissional.

[...] o papel do psicólogo/neuropsicólogo se faz muito importante pois são profissionais habilitados para o manejo de instrumentos clínicos que avaliam o funcionamento de diversas funções cognitivas, tornando possível o auxílio no diagnóstico diferencial dos transtornos neuropsiquiátricos (a exemplo do TDAH), investigam a natureza e a severidade das alterações cognitivas ou do comportamento, reavaliam a evolução dos quadros e ainda planejam uma reabilitação voltada para as alterações cognitivas/dificuldades de cada paciente (SILVA, 2003, p.13).

Os sintomas apresentados são a base para que se possa fazer uma avaliação diagnóstica, envolvendo assim uma minuciosa coleta de dados fornecidos tanto pelos pais quanto pela criança e pela escola. Considera-se que, os primeiros bons informantes sobre esses sintomas são os pais, pois eles observam, constantemente, o comportamento de seu filho no dia a dia.

Entretanto, o diagnóstico final deve ser preparado por um profissional que tenha conhecimento sobre esse assunto, e que tenha um bom conhecimento para descartar outras doenças ou transtornos. Essa afirmação só será válida depois que o médico psiquiatra se

valer de suas observações e das informações dos demais profissionais que acompanham o caso - psicólogo, terapeuta, educadores, psicopedagogos e neuropsicopedagogo. As manifestações do TDAH levam a um diagnóstico clínico que confirma a presença de sintomas característicos desse transtorno, após a eliminação de outros transtornos ou problemas descartados pelos profissionais, passa-se a compreender essa sintomatologia que repercute no âmbito familiar, escolar e social. Segundo o Instituto Paulista de Déficit de Atenção (2012, p.1):

O diagnóstico do TDAH -Transtorno de Déficit de Atenção - começa com uma extensa análise clínica do caso por um especialista em TDAH e comorbidades, quando são analisadas as características cognitivas, comportamentais e emocionais: histórico familiar, desenvolvimento infantil, vida escolar e profissional relacionamentos, dificuldades e expectativas relacionadas às queixas do cliente, que possam estar relacionadas à distração, hiperatividade /agitação e impulsividade.

É imprescindível que o profissional especializado esteja fundamentado em informações seguras, assim como o problema deve ser abstraído por meio de entrevistas e observações feitas por familiares e escola. Além disso, se faz necessário o conhecimento sobre a idade em que se começaram essas manifestações, como era o relacionamento familiar durante a gravidez, no período pré-natal até o parto, como se apresenta o desenvolvimento psicomotor e histórico de saúde mental da criança, bem como os antecedentes familiares, pois a perda do seu autocontrole pode ter origem genética.

A visto disso, deverá ser realizada uma ação física, psicopatológica com minuciosas informações escolares sobre o aparecimento dessas manifestações no rendimento escolar. A avaliação psicopedagógica admite e valoriza o estilo de aprendizagem, estabelecendo, assim, objetivos que possam ser atingidos mediante intervenções educativas. Desse modo, para que se possa fazer uma avaliação segura, torna-se necessário o auxílio de informações das comunidades familiar e escolar.

Os questionamentos devem ser diretos, com perguntas claras, específicas;

questionários e escalas são complementos importantes para o diagnóstico clínico. Porém, não será possível um diagnóstico seguro com apenas os testes médicos, física, ou um simples parecer de um profissional da Saúde. Esses fundamentos deverão ter como base uma lista de sintomas, comportamento do adolescente confirmada por atitudes, perguntas e respostas sobre situações enfrentadas, informações familiares e escolares e uma análise médica descartando-se outras causas patológicas que possam existir na criança.

Por fim, o diagnóstico sobre o TDAH deve ser adaptado ao lugar onde vive cada adolescente, já que cada situação apresenta uma necessidade do uso de todos os procedimentos possíveis. Além disso, há métodos fundamentais que devem ser complementados com dados facultativos, e para se obter um bom acompanhamento, é imprescindível conhecer o sujeito em sua singularidade, com suas qualidades, limites, prazeres, sonhos, dificuldades e metas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi de grande valia para o conhecimento pessoal e profissional a realização desse estudo, pois nos proporcionou grande conhecimento a respeito do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. As pesquisas realizadas para a construção desse artigo nos levou a compreender, de maneira mais eficaz, as características apresentadas por uma pessoa com TDAH, possibilitando-nos uma compreensão extraordinária do assunto.

É relevante ainda destacar que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade não é uma doença, entretanto necessita de cuidados, atenção e carinho das pessoas que estão diretamente ligadas às portadoras desse transtorno. Também, as escolas, de maneira geral, deveriam proporcionar um acompanhamento educacional especializado para alunos que possuam algum tipo de deficiência ou transtorno, mas, infelizmente, essa não é a realidade da educação pública e nem da privada. Certamente, o acompanhamento de

profissionais especializados e capacitados para trabalhar com essas pessoas é extremamente importante, pois fará muita diferença não só na vida escolar da criança, como também em sua vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

RIESGO, R.S. Transtornos da Atenção: Comorbidades. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

POETA, L, S; NETO, F, R. Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolas da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. Revista Brasileira Psiquiatria, Santa Catarina, v 26 n 3, p 150-155, 2006.

ROHDE, L. A; DORNELES, B. V; COSTA, A. C. Intervenções Escolares no Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. In: ROTTA, N. T; OHLWEILER, L; RIESGO, R.S. Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DSM-V-TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (Trad. Cláudia Dornelles; 5 e.d. rev. – Porto Alegre: Artmed, 2013.

ROTTA, N. T. Transtorno da atenção: aspectos clínicos. In: ROTTA, N. T. et al. Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, N, T; FILHO, C, A, GUARDIOLA, A; RIESGO, R. S.(Org). Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed. 2016, p.263-273.

ENCICLOPÉDIA DA SAÚDE. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). 2008. Disponível em:<<http://saude.ig.com.br/minhasaude/enciclopedia/transtorno+de+deficit+de+aten>

LIMA, S. V. de. TDAH na Escola: Estratégia de Ação Pedagógica. 2010. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/tdah-na-escolaestrategias-de-acao-pedagogica-1863499.html>>. Acesso em: 09 out. 2014. <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/tdah-na-escolaestrategias-de-acao-pedagogica-1863499.html>>. Acesso em: 16 set. 2014

SILVA, A. B. B. Mentis inquietas. Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

SOUZA, T. Aspectos Neurobiológicos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma revisão. 2007. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.tempsite.ws/revista/>

index.php/cec/article/viewArticle/202> . Acesso em: 11 out. 2014.

MATTOS, Paulo. No mundo da Lua: perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

Goldstein,S.& Goldstein, M.(2001).Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas: Parirus.

Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, a., & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurologia*, 47(1), 39–45.

Alvarez, C. V., & Claros, J. a V. (2012). Trastorno por Deficit de Atencion e Hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia. *Revista de Salud Publica*, 14(2), 113–128. <http://doi.org/10.1590/S0124-00642012000800010>

American Psychiatric Association. (2013a). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (Am. Psychi). Washington: Am. Psychiatr. Publ. 4th ed., text rev.



Capítulo 10

PERCURSO FORMATIVO NO PARFOR: REFLEXOS E/OU IMPACTOS NA VIDA PROFISSIONAL E PESSOAL DOS ACADÊMICOS DO ALTO JURUÁ”

Maria Aldenora dos Santos Lima

Gizeli Fernandes Sessa Mendonça

Israel Aparecido Gonçalves

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o percurso pessoal e formativo no gênero memorial apresentado no trabalho final (TCC) dos professores do curso de pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica -PARFOR, da Universidade Federal do Acre-UFAC, do Município de Porto Walter -Acre, enfatizando as experiências adquiridas ao longo do percurso acadêmico

A construção do memorial foi iniciada no Pré-Projeto formulado por ocasião da Disciplina Pesquisa em Educação, apresentando o tema geral; o tema do memorial de formação do acadêmico; destacando a temática e a importância de seu desenvolvimento (justificativa); a delimitação do problema; os objetivos; a metodologia adotada e algumas indicações/referências teóricas que servirão de fundamentação da análise.

Posteriormente a descrição breve da formação acadêmica do acadêmico, com breve considerações sobre o curso PARFOR e em seguida a construção do memorial em duplas onde constava os seguintes elementos para sua elaboração:

- Autobiografia do acadêmico, que descreve, analisa e critica acontecimentos sobre a trajetória acadêmico-profissional, intelectual no curso PARFOR;
- Memorial de experiência de formação: avalia cada etapa de sua experiência de formação, ou ainda em exercício de formação no curso PARFOR, desde a inscrição no curso;
- Memorial de Formação, que narra o decorrer do curso de formação ou especifica uma disciplina, mostrando a contribuição desta, na formação pessoal e profissional do acadêmico;
- Memorial de formação que reflete a história de formação pessoal/profissional;
- Memorial de formação e experiência profissional que reflete, as experiências

no exercício da profissão, apontando as mudanças ocorridas, as superações, a partir do aprendizado proporcionado pelo curso;

- Memorial de formação e a carreira docente: explicitações sobre como decorre (u) o curso de formação, relatando também os reflexos destes na carreira docente;
- Relato de memórias: das memórias de sua vida pessoal e acadêmica no curso PARFOR;
- Relato de experiência: relato de experiências inovadoras na formação, transcendendo o espaço de sala de aula,
- Memória do processo formativo: conquistas e desafios do processo formativo, que abrangem o pessoal, o acadêmico e o profissional;
- Memória acadêmica profissional: discorrer sobre a relação entre o curso PARFOR e sua prática na escola e sala de aula, reflexos da formação no fazer educativo;
- Memorial Docente: relato das vivências de docência em sala de aula e vivência acadêmica;
- Memorial de Formação Docente, em serviço: condições de formação; limitações, dificuldades, entraves formação/capacitação em serviço;
- Memorial de percurso de formação: discorrer sobre a formação profissional no ensino superior/Programa PARFOR, apontando as condições de ingresso no programa, as dificuldades encontradas percurso de formação, contribuições do curso; expectativas profissionais;
- Memorial de percurso de formação: discorrer sobre o decurso da formação acadêmica e as exigências institucionais do estado ou município; condições de trabalho na escola e a formação continuada, a leitura do material do PARFOR, realização de cursos de aperfeiçoamento, valorização profissional, etc.
- Memorial de formação do professor: saberes docentes na educação superior e na escola e os saberes tradicionais; dilemas na compreensão e assimilação dos

conteúdos; enfrentamentos na universidade, etc.

- Memorial de formação do professor na Educação Básica: saberes da docência e especificidades do Curso de Pedagogia PARFOR; o olhar sobre do professor sobre o curso de licenciatura e a formação de professores para atuar na educação infantil, em programas especiais de escolarização, na educação indígena, na escola multisseriada.
- Memória de trajetória de formação: falar sobre a trajetória profissional, enfatizando as condições de ingressar no PARFOR e as condições de permanência no curso; as relações e as condições de trabalho existentes: natureza do vínculo; tipo de contrato de trabalho provisório: efetivo; a instabilidade da profissão; dificuldades, limitações e implicações das condições de trabalho na prática docente; perspectivas com a conclusão do curso PARFOR;

O memorial trata-se de um gênero textual no qual é possível proporcionar um contíguo de reflexões a partir de conhecimentos e realizações ligadas à vida pessoal e profissional. Na escrita, os autores (as) relatam sua experiência vivenciada, exibindo fatos e situações apontadas como importantes ou interessantes, especificando as marcas e sinais que contam, explanam e justificam suas trajetórias. Na escrita de um memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor, narrador e personagem da sua história, produzido a partir do campo da educação (PRADO e SOLIGO, 2007). Segundo Souza (2008) esse gênero possibilita registrarmos, pensamentos e vivências sobre momentos de reflexões e de análise do que foi vivido, especialmente no percurso formativo.

Diante da definição e contextualização entendemos que as memórias acadêmicas e de formação apresentam um papel importante nos processos de aprendizagem e de formação. Diante da temática e apresentação da contextualização, o presente trabalho teve como tema geral “Percurso formativo no Plano Nacional de Formação de Professores

da Educação Básica (PARFOR): Reflexos e impactos na vida profissional e pessoal dos acadêmicos do Alto Juruá

METODOLOGIA

A metodologia para a elaboração do memorial acadêmico do PARFOR iniciou com a elaboração do pré-projeto na disciplina de Pesquisa em Educação em formato de memorial com 06 a 08 páginas (TCCI); Disciplinas TCC II Ajustes no memorial até 15 páginas e confecção do banner para serem avaliados e apresentados por banca examinadora.

As discussões do referencial teórico com as contribuições de Souza (2008); Prado e Soligo (2007). Considerando a proposta do memorial, participaram da amostra 38 professores, ajustando os registros de vivências que colaboram para as construções identitárias na condição de professores atuantes em distintos contextos da Amazônia brasileira

DESENVOLVIMENTO

Os professores participantes do estudo do curso do Programa de Formação de Professores da Educação Básica -PARFOR, da Universidade Federal do Acre-UFAC, do Município de Porto Walter -Acre, relataram seu memorial suas vivências e experiências, os mesmos são do quadro provisório e permanentes contratados das secretarias municipal e estadual de educação. Para os mesmos o PARFOR deu a oportunidade de cursarem o ensino superior um sonho quase impossível devido ao contexto geográfico dos professores ribeirinhos.

Ao longo dos mais de quatro anos de formação na opinião dos professores pudemos nos ajudar mutuamente, nos encorajar, principalmente no momento da crise sanitária da pandemia, onde alguns perderam familiares, enfrentam crise financeira, principalmente alguns professores do quadro provisório que ficaram desempregados enfim, viver uma quantidade grandes de emoções que auxiliaram para o nosso crescimento acadêmico. Como vemos no relato a seguir:

No decorrer desses anos formamos um grupão na turma. Somos oito pessoas, eles já são considerados da nossa família e sempre fazemos de tudo para ajudá-los no que for preciso. Somos sempre unidos, mas não perfeitos, pois em algumas vezes acontece discussões, porém sempre resolvemos e seguíamos juntos em um mesmo propósito, que é concluir a graduação para conseguirmos um emprego permanente, e assim melhorarmos o nosso modo de vida financeira e nossa prática pedagógica; mas lembrando de que a nossa amizade levaremos para o resto de nossas vidas. (RELATO MEMORIAL PROFESSORA PARFOR 2023).

Além das emoções vivenciadas no percurso formativo, os professores relataram também dos medos, das angústias de cursar o ensino superior, se iria conseguir entender os textos, as leituras principalmente em um município sem acesso a internet, mas reconheceram que os professores que atuaram no PARFOR sempre bem flexíveis e qualificados, onde entendiam a realidade dos mesmos. Como podemos conferir no depoimento:

Os professores passavam os conteúdos para a gente através de filmes, mapa conceitual, oficina e outros; e os alunos de forma criativa apresentavam os seminários de uma maneira muito diversificada através de: teatros, paródias, brincadeiras, jornais e outros. Com o passar dos anos fomos perdendo o nervosismo e nos sentindo mais confiantes nas apresentações. A nossa relação com a maioria dos professores era bem afável, pois são flexíveis e sempre preocupados com o nosso bem estar. (RELATO NO MEMORIAL PROFESSOR PARFOR 2023).

Todas as disciplinas estudadas no percurso de formação para os professores(as) foram de fundamental importância, porém era objetivo do memorial destacar a que mais contribuíram para as vivências dos estudantes em sua prática profissional é as disciplinas que foram mais destacadas no memorial foram as disciplinas Educação do Campo, educação indígena, educação inclusiva, fundamentos da educação infantil, o lúdico e a educação.

A disciplina Educação do Campo, nos mostrou nossa realidade e nos fez ver com outros olhares aquilo que vivemos no cotidiano como professores do campo. Experiências adquiridas desde o Ensino Básico ao superior no PARFOR /Pedagogia / UFAC. Dificuldades e desafios em cursar o nível superior. O memorial foi uma forma de colaborar com a educação do município de Porto Walter. A disciplina Fundamentos da Educação Indígena nos ajudou a entender a realidade e as dificuldades que os povos indígenas enfrentaram no período da colonização. Eles sofreram opressão, violência, culturas e costumes proibidos e foram escravizados, violentados, e não foram fáceis suas trajetórias.

A disciplina educação inclusiva tinha como proposta caracterização conceito e objetivos da educação especial. Aspectos filosóficos, princípios norteadores, modalidades de atendimento. Abordagens didáticas para pessoas com necessidades educacionais especiais; Para isso objetivava-se proporcionar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura, um referencial teórico necessário a compreensão da educação especial, proporcionando uma reflexão acerca da diversidade presente na sala de aula, contribuindo com a formação de professores, mais conscientes, críticos e aptos para atuarem junto aos alunos com diferença, a partir de uma abordagem inclusiva;

A metodologia utilizada na disciplina foi desenvolvida através de diversos procedimentos didáticos, tais como: aulas expositiva-dialogadas; leitura e interpretação de textos, debates, dramatização; solução de problemas; simulações; projeção e análise de filmes; trabalhos individuais e em grupos, seminários e prova escrita. Também produzimos um projeto de extensão com o tema, inclusão sem exclusão, que foi aberto para toda a

comunidade. Nós acadêmicos apresentamos sobre todos os tipos de deficiência e falamos da importância da inserção da pessoa com deficiência nos espaços educativos.

A disciplina Fundamentos da Educação Infantil proporcionou durante nossa carreira docente. “A partir do momento em que ingressamos no curso de Pedagogia/PARFOR começamos a perceber os problemas de aprendizagem dos nossos alunos de forma mais reflexiva e assim pude ajudá-los mais. “Aprendemos muita coisa com essa disciplina. Antes eu ensinava-nos de modo tradicional. Após o curso de Pedagogia/PARFOR começamos a utilizar brincadeiras não só como entretenimento, mas também como um instrumento de aprendizagem para os nossos alunos.

Refletindo ainda sobre a disciplina Fundamentos da Educação Infantil Impactos desse processo formativo no cotidiano pedagógico no fazer pedagógico, nos tornou professores mais reflexivos e conscientes. Observamos os conceitos das disciplinas e tentamos ensiná-los de um modo mais produtivo. Por exemplo, observamos o açaí produto da nossa região com outra perspectiva, antes víamos como uma fruta apenas. Após o conhecimento adquirido no curso superior, agora vejo o mesmo caroço com recurso didático.

A disciplina Lúdico e a Educação para nossa formação profissional, foram as vantagens da ludicidade no processo de ensino aprendizagem nas comunidades de difícil acesso. Foi muito gratificante ver as nossas crianças no cotidiano da escola da turma explicarem como por exemplo a diferença entre um copo e outro quando fizemos a experiência com o nascimento da semente de feijão. A disciplina de arte ficava mais significativa para os alunos quando eles podiam utilizar as coisas dos arredores da escola, de forma lúdica, para compor seus desenhos, suas montagens etc. Foi muito gratificante ver esse movimento acontecendo entre a teoria e a prática, aprender brincando. Trazer reflexões a respeito do verdadeiro conceito do lúdico na Educação Infantil e seus modelos, ao mostrar a importância em se transformar o brincar da criança em trabalho pedagógico, e da total necessidade para que os educadores experimentem o lúdico para que possam

conhecer o significado de uma aprendizagem com desejo e prazer. A ludicidade precisa ser trabalhada por todos os professores, independente da disciplina que atuam, dentro e fora da sala de aula.

Quando refletimos sobre a brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pensamos automaticamente sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão, com isso podemos usá-la em diversas disciplinas, dentre elas na matemática.

A matemática instruída de forma lúdica, só vem a contribuir no desenvolvimento do aluno como um todo. A importância do papel do docente neste momento é de mediar, conduzir as situações que são criadas dentro do contexto para que os participantes usem a reflexão e construam seus conceitos, tornando assim protagonistas de sua aprendizagem.

De acordo com Friedmann (2003), é através do lúdico e da brincadeira no ensino/aprendizagem que as crianças estudam e assimilam mais e isso é muito importante para os educadores, que ressaltam através do aprendizado com o lúdico as crianças se evoluindo como um ser pensante, se relacionando com as outras crianças. O lúdico é de suma importância, para que a aula se torne agradável e prazerosa, o professor pode ensinar, e aprender o que o seu aluno construiu até o momento.

Para os professores (as) carece uma reflexão em que um dos maiores desafios do educador é possibilitar diferentes estratégias de aprendizagem que auxiliem o aluno na construção de uma aprendizagem significativa. A ludicidade como instrumento pedagógico é uma maneira diferente e divertida de aprender.

A partir deste memorial e da experiência dos professores(as) e as reflexões sobre as disciplinas é possível destacar a relevância da implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia no município de Porto Walter -Acre possibilitado pela Universidade Federal do Acre – UFAC, através do programa PARFOR, por proporcionando a formação superior para os professores da Educação Básica que estão inseridos, principalmente, em áreas distantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esse trabalho, podemos reafirmar que o Ensino Superior foi de grande valia para os professores da educação básica, uma vez que tal experiência possibilitou ampliar o leque de opções do instrumental didático que permitem mediar com qualidade a aprendizagem escolar. Não deixando de falar sobre a importante contribuição que a universidade Federal do Acre-UFAC, e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, trouxeram para a qualificação dos professores.

Ressaltamos também, a importância que a Secretaria Municipal de Ensino-SEMEC e a Secretaria de Estado que disponibilizaram meios para que a formação de seus profissionais se concretizasse, desenvolvendo, assim, a qualidade do Ensino no municipal de Porto Walter na Amazônia Acreana e enfatizamos a importância do PARFOR e continuidade desse programa para a qualificação dos professores da rede básica.

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Brincar – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, A. Prática docente e seus saberes. Porto Alegre: Artes Médicas.1999.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO R. Memorial de formação – quando memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. (Org.) Porque escrever é fazer história – revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. A educação do campo no Brasil: direito à diferença. 2007.

Dos autores



Ana Cristina Quintanilha Schreiber. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, Mestrado em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Doutorado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atualmente atua como docente nos cursos de Licenciatura (Matemática, Química, Ciências Agrícolas) no Instituto Federal Catarinenses (IFC), com as disciplinas pedagógicas. Tem experiência na área da educação de nível fundamental, educação à distância (EAD) e nível superior (formação de professores).

Ana Lydia Soares. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutorado e Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pelo Programa EICOS da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente atua como pesquisadora na área da educação. Tem experiência como psicóloga clínica e docente de cursos de graduação em Psicologia e de licenciatura em universidades.

Ana Maria Viana Magalhães Barbosa. Licenciatura em Pedagogia e tem especialização em Neuropsicopedagogia na educação inclusiva e especial. É graduanda em Educação Especial. Atualmente é professora na rede estadual em Santa Catarina.

Bárbara Cristina Martins. Mestranda em Educação na FUNIBER na linha de formação de professores. Possui Magistério, Licenciatura Plena em Filosofia e Pós-graduação em História Cultural e Pós-graduação em Filosofia Clínica. Atualmente é professora na SME-Limeira.

Claudinei Zagui Pareschi. Doutorando em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Pesquisador do Grupo Horizonte da UFSCAR e do grupo Movimentos Docentes da UNIFESP. Possui Bacharelado e Licenciatura em Filosofia e Licenciatura em Pedagogia, Arte e História. Atualmente é Diretor de escola na SME-Limeira.

Fátima Andreoli Della Torre. Formada em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação. Escritora e poeta.

Gizeli Fernandes Sessa Mendonça. Professora assistente do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atua na área de Leitura e Produção de Textos em cursos de graduação. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação, Letramento Acadêmico e Subjetividade com ênfase em Análise Textual dos Discursos. Graduada em Letras/Língua Portuguesa (2004) e Pedagogia (2006) pela Universidade Castelo Branco - UCB, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa (2007) pela mesma instituição, mestre em Letras: Linguagem e Identidade - UFAC (2015) e doutora em Educação - UFPR (2022).

Israel Aparecido Gonçalves. Mestre em Ciência Política pela UFSCar. Atualmente doutorando no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Ciência Política pela UFSC. Bolsista da Capes.

Jackeline Francês Alexandre. Formação em Licenciatura Ciências Biológicas e Pedagogia. Pós-graduação no ensino de Ciências e neuropsicopedagogia. Trabalho na rede Estadual de Santa Catarina.

Michele de Souza e Sousa. Formada em Pedagogia, com especialização em Neuropedagogia - Clínica e institucional e professora na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Maria Aldenora dos Santos Lima. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná-UFPR(2022) Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM(2015) Especialista em Pedagogia gestora-IVE(2005); Especialista em Educação Especial e Inclusiva FACINTER(2012); Especialista em Língua Portuguesa-UFAC(2014);Graduada em História pela Universidade Federal do Acre-UFAC(2005); Professora do Centro de Educação e LETRAS-CEL-UFAC; ministra as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais-Libras e Fundamentos da Educação Especial; Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão-NAI/PROAES/UFAC.

Patrícia Cristina de Aragão. Doutora em Educação – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Orienta propostas cujas temáticas se relacionem a formação e prática docente; pesquisa que contemplem a educação do campo e os estudos do patrimônio e memória. Estudos que versem sobre a temática afro-brasileira e o cotidiano escolar. A questão indígena e o saber histórico na sala de aula. Metodologias e linguagens mediatizadas pelas tecnologias digitais no contexto do ensino de história. Tem interesse por propostas pedagógicas que articulem as linguagens do cordel, literatura infanto-juvenil, cinema, histórias em quadrinhos e música.

Rodrigo Silva Siqueira. Graduado em Licenciatura Plena em Letras e tem Pós-graduação em Gestão Escolar. Atualmente é estudante de Psicopedagogia. É professor na rede estadual de São Paulo, escritor de artigos acadêmicos na área da educação.

Roseli Melo Proença. Graduada em Pedagogia, Psicopedagogia, especialista em deficiência intelectual. Tem Pós-graduação em Educação Especial com ênfase auditiva e estudante do curso de pós-graduação em Neurociência. É professora na rede estadual de São Paulo.

Tiago Giorgetti Chinellato. Fez Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de São João Del-Rei e Mestrado e Doutorado em Educação Matemática na Universidade Estadual

Paulista, campus de Rio Claro. No Mestrado investigou a utilização dos computadores nas escolas públicas estaduais de Limeira/SP. No Doutorado investigou quais são as perspectivas que os professores têm quando participam de uma formação continuada com tecnologias e elaboram atividades de conteúdos matemáticos, inspiradas no material didático do estado de São Paulo e mediadas pelo software GeoGebra.

Política e Escopo da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



A Humanas em Perspectiva (HP) é uma coleção de livros publicados anualmente destinado a pesquisadores das áreas das ciências humanas. Nosso objetivo é servir de espaço para divulgação de produção acadêmica temática sobre essas áreas, permitindo o livre acesso e divulgação dos escritos dos autores. O nosso público-alvo para receber as produções são pós-doutores, doutores, mestres e estudantes de pós-graduação. Dessa maneira os autores devem possuir alguma titulação citada ou cursar algum curso de pós-graduação. Além disso, a Coleção aceitará a participação em coautoria.

A nossa política de submissão receberá artigos científicos com no mínimo de 5.000 e máximo de 8.000 palavras e resenhas críticas com no mínimo de 5 e máximo de 8 páginas. A HP irá receber também resumos expandidos entre 2.500 a 3.000 caracteres, acompanhado de título em inglês, abstract e keywords.

O recebimento dos trabalhos se dará pelo fluxo contínuo, sendo publicado por ano 10 volumes dessa coleção. Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

A nossa política de avaliação destina-se a seguir os critérios da novidade, discussão fundamentada e revestida de relevante valor teórico - prático, sempre dando preferência ao recebimento de artigos com pesquisas empíricas, não rejeitando as outras abordagens metodológicas.

Dessa forma os artigos serão analisados através do mérito (em que se discutirá se o trabalho se adequa as propostas da coleção) e da formatação (que corresponde a uma avaliação do português e da língua estrangeira utilizada).

O tempo de análise de cada trabalho será em torno de dois meses após o depósito em nosso site. O processo de avaliação do artigo se dá inicialmente na submissão de artigos sem a menção do(s) autor(es) e/ou coautor(es) em nenhum momento durante a fase de submissão eletrônica. A menção dos dados é feita apenas ao sistema que deixa em oculto o (s) nome(s) do(s) autor(es) ou coautor(es) aos avaliadores, com o objetivo de viabilizar a imparcialidade da avaliação. A escolha do avaliador(a) é feita pelo editor de acordo com a área de formação na graduação e pós-graduação do(a) professor(a) avaliador(a) com a temática a ser abordada pelo(s) autor(es) e/ou coautor(es) do artigo avaliado.

Terminada a avaliação sem menção do(s) nome(s) do(s) autor(es) e/ou coautor(es) é enviado pelo(a) avaliador(a) uma carta de aceite, aceite com alteração ou rejeição do artigo enviado a depender do parecer do(a) avaliador(a). A etapa posterior é a elaboração da carta pelo editor com o respectivo parecer do(a) avaliador(a) para o(s) autor(es) e/ou coautor(es). Por fim, se o trabalho for aceite ou aceite com sugestões de modificações, o(s) autor(es) e/ou coautor(es) são comunicados dos respectivos prazos e acréscimo de seu(s) dados(s) bem como qualificação acadêmica.

A nossa coleção de livros também se dedica a publicação de uma obra completa referente a monografias, dissertações ou teses de doutorado.

O público terá acesso livre imediato ao conteúdo das obras, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Os autores trouxeram análises de temas recentes, que vão desde questões sobre o racismo estrutural propagado pela mídia, perpassando a relação entre a cultura africana e afro-brasileira e práticas educacionais universitárias. Além disso, ela traz interpretações de docentes diante da reforma do Ensino Médio; o uso de tecnologias educacionais na escola pública; e apresenta o “internetês”. A coletânea discute sobre a importância da formação continuada e o uso de GEOGEBRA no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Também, aborda a temática das metodologias de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia e demonstra intervenções neuropsicopedagógicas em alunos com TDAH, e finalizando com a descrição de impactos do percurso formativo na formação de professores, na vida profissional e pessoal dos acadêmicos.

