

EDUCAÇÃO BRASIL

VOLUME IV

ELAINE MÁRCIA SOUZA ROSA
[ORGANIZADORA]

EDUCAÇÃO BRASIL
VOLUME IV

Elaine Márcia Souza Rosa
(*organizadora*)

EDUCAÇÃO BRASIL
VOLUME IV

Editora Livrologia
Chapecó-SC
2019

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
Telefone e Whatsapp:
(49) 98802-4703
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo - Brasil

© 2019 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Educação Brasil
Edição: Editora Livrologia.
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann
Imagem da capa: Freepik.com
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.
Diagramação: Ana Laura Baldo
Impressão e acabamento: META

FICHA CATALOGRÁFICA

E244 Educação Brasil 4 / Elaine Márcia Souza Rosa (organizadora). - Chapecó: v.4
Livrologia, 2019. (Coleção Educação Brasil; 4).

ISBN: 978-65-80329-06-9

1. Educação I. Rosa, Elaine Márcia Souza. II. Série.

CDD 370.1

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2019

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.
Impresso no Brasil.

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO NO BRASIL: UNIDADE NA DIVERSIDADE

Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann ... 11

PROJETO VIVER BEM NA ESCOLA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR
DESENVOLVIDA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO
DO IFRO – CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM

Elaine Márcia Souza Rosa ... 13

A PSICOPEDAGOGIA E SEUS DIFERENTES CONTEXTOS DE TRABALHO

Maria Augusta Lopes da Silva ... 27

A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA DO
PROFESSOR DO IF SERTÃO - PE - CAMPUS FLORESTA

Maria Aparecida de Sá Martins Menezes ... 41

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: LIMITES, NOVOS CAMINHOS E VELHOS
PRECONCEITOS

Marcos Aparecido Pereira, Epaminondas de Matos Magalhães ... 51

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O BLOG COMO FERRAMENTA DE
INTERATIVIDADE E APRENDIZAGEM

*Maria Aparecida Costa Oliveira, Gisely Storch do Nascimento Santos, Marcia Jovani de
Oliveira Nunes, Marcela Regina Stein dos Santos, Elaine Rodrigues Matos ... 61*

O CURRÍCULO E A INCLUSÃO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO COM OS
DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM ÂMBITO NACIONAL

*Marcela Regina Stein dos Santos, Maria Aparecida Costa Oliveira, Sabrina da Silva
Santana, Gisely Storch do Nascimento Santos, Elaine Rodrigues Matos ... 71*

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
DA CRIANÇA: SOB A ÓTICA DA PSICOPEDAGOGIA

Maria Augusta Lopes da Silva, Yeman Omar Zapata Barbosa ... 81

A FÍSICA “VIVIDA” E “EXPERIMENTADA” POR MEIO DO PIBID:

NOVOS OLHARES, NOVAS VIVÊNCIAS

Newton Pionório Nogueira, Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco ... 99

ARTE NA ESCOLA: PARA APRENDER E PARA VIVER

Maria Clara de Sousa Tavares ... 107

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Regiane Caris dos Santos, Juliano Viliam Cenci, João Guilherme R. Mendonça ... 121

OS CAMINHOS PARA O NASCER DA TEORIA DA ATIVIDADE E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DO ESTUDO

Sabrina da Silva Santana, José Lucas Pedreira Bueno, Juracy Machado Pacífico, Marcela Regina Stein dos Santos, Joelma Costa Holanda dos Santos ... 135

A ABORDAGEM E PREPARAÇÃO TECNOLÓGICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM VILHENA/RO

Cleidivalto da Silva Alves, Cléber Vieira Ramos, Fábio Delmônico, Sales Luiz Júnior ... 145

O ENSINO PRÁTICO-REFLEXIVO NO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA AMAZÔNIA LEGAL

Sara Passos de Lima, José Lucas Pedreira Bueno ... 155

EVASÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE COMPUTAÇÃO DO BRASIL: UMA ANÁLISE USANDO MINERAÇÃO DE DADOS E TÉCNICAS ESTATÍSTICAS

Raphael Magalhães Hoed ... 165

CONTORNOS DO RACISMO ESCOLAR: VELHAS PRÁTICAS EM ODRES ADOLESCENTES

Rossemildo da Silva Santos ... 185

A RELEVÂNCIA DA GESTÃO NAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO **PRESENCIAL - CAMPUS COLORADO DO OESTE**

Tatiane Alves Pereira Golçalves ... 201

EDUCAÇÃO BRASIL

FATORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS QUE MOTIVAM A PERMANÊNCIA
DOS ALUNOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

*Valdiane Rodrigues Canuto, Antonio Francisco Canuto do Nascimento Rodrigues, Fran-
cisco das Chagas Oliveira dos Santos, Gentil Teles de Albuquerque... 213*

CONJECTURAS DA LÓGICA MATEMÁTICA E DOS JOGOS EDUCACIONAIS
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA TENDO POR BASE AS ORIENTAÇÕES DOS PCN,
DCN E BNCC

Vasco Pinto Da Silva Filho, Antônio Lemos Régis, Cecília Vieira Scardueli Régis ... 225

MARKETING SOCIOCULTURAL DO BANCO ITAÚ APLICADO AO PROJETO
LEIA PARA UMA CRIANÇA

*Alex Tavares de Almeida, Cesar Lucas dos Santos, Leiliane Borges Saraiva,
Sílvia Brandão Pereira ... 233*

TREINAMENTO ESPORTIVO

Silvio Francisco do Vale ... 243

APROVEITAMENTO DE CASCAS DE LARANJAS EM RECEITAS CULINÁRIAS:
UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O APRENDIZADO EM CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

*Luiza Beatriz Bezerra de Sousa, Manoel Gonçalves da Silva Neto,
Isadora Brandão Parente, Raimundo Nonato Lima Júnior ... 263*

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS ... 275

ÍNDICE REMISSIVO ... 283

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO NO BRASIL: UNIDADE NA DIVERSIDADE

Educação é algo sério, não se faz de forma improvisada, espontânea, nem de qualquer jeito. É preciso método, conhecimento, diálogo entre os sujeitos que se envolvem com ela, como um processo em que todos crescem em comunhão.

Independentemente se estamos tratando de formação inicial de educadores na universidade ou se falamos sobre a práxis pedagógica dos professores na sala de aula de uma escola, seja de uma capital de um estado brasileiro ou dos mais longínquos recantos do interior do país, tanto num lugar, quanto no outro, o processo educacional precisa valorizar o contexto local, mas sempre com um olhar global. Pés no chão, mas cabeça aberta para a totalidade.

Esta obra que tens em mãos, é uma união de esforços e de partilhas de vários educadores e várias educadoras que fizeram o esforço de sintetizar suas leituras e práticas em artigos acadêmicos para dialogar – mesmo à distância - e através das páginas deste livro, com os leitores e leitoras. Você é convidado/a a fazer esta experiência. Ao mesmo tempo que se debruça sobre a leitura terá que imaginar quem escreveu estas palavras pra você. É um diálogo em potencial... pense assim... você pensa sobre o texto porque houve alguém que o escreveu. E a pessoa que escreveu, também o fez porque sabia que haveria quem leria suas linhas. É lindo imaginar esse movimento intencional de ambos os lados.

Esse movimento será feito sobre os mais variados temas que os artigos desta coletânea propõe. Deste os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como se fosse o “tema da moda” na educação brasileira, há espaço para outros olhares, outros debates, outras miradas... Questões ligadas a educação ambiental (tema tão presente nos dias atuais), a educação inclusiva que trata dos estudantes com necessidades especiais e que merecem todo um tratamento diferenciado das educadoras que se preparam para as mais diversas experiências com eles/elas na sala de aula, a alfabetização dos nossos meninos pequenos e meninas pequenas, as metodologias ativas ou a ativação das metodologias com o teatro, a dança, o trabalho de grupo, as séries das plataformas *streaming*, os vídeos do YouTube, as pesquisas com o Google, as redes sociais, aplicativos de

mensagens instantâneas, entre tantas outras maneiras de fazer educação, são reflexões presentes nos diversos textos da Coleção Educação Brasil.

Assim é a educação brasileira: diversa, multifacetada, repleta de pluralidades de vivências e de experiências. Por isso, pensamos essa coletânea, para possibilitar aos leitores e leitoras da educação no país, conhecer um pouco do que se pensa e faz na escola, na faculdade, na universidade, na educação popular e nos mais diversificados espaços/tempos educativos.

É muito importante manter os olhos sobre as novidades no campo da educação. E elas se manifestam na escrita de quem faz e pensa a educação. Então, ter acesso e participar de uma coletânea como esta é um privilégio e um compromisso. Um privilégio porque nos coloca no meio onde pouquíssimas pessoas estão, no lugar de quem escreve e, assim, produz conhecimento organizado. E é um compromisso porque não podemos escrever de qualquer jeito, precisamos ser rigorosos sobre nossa produção e sobre nosso texto. Há nele um imperativo ético de sermos o mais claro e eficiente possível para oportunizar a quem lê, um avanço em sua capacidade de atuar enquanto educador e educadora.

Esperamos que cada um e cada uma consiga, a partir dos relatos e reflexões dos textos, aprender como dinamizar sua práxis, melhorar sua atuação como educador e educadora – e até mesmo como estudante – visto que o discurso dos outros sempre tem o que nos ensinar.

Então, agora é com você! Boa leitura!

Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann

PROJETO VIVER BEM NA ESCOLA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR
DESENVOLVIDA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO
DO IFRO – CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM

Elaine Márcia Souza Rosa
Maria das Graças Freitas de Almeida
Antônio Ramiro de Mattos
Francisco Pereira Coelho Junior
Altina Maria Pereira de Souza

Caracterização, problemática e quadro contextual

O *Campus* Guajará-Mirim, situa-se no município de Guajará-Mirim, no estado de Rondônia. Conforme registros históricos, Guajará-Mirim em tupi-guarani significa “cachoeira pequena” e o município foi fundado em 10 de abril de 1929, mas sua emancipação só aconteceu em 21 de setembro de 1943. Situa-se a 372 km da capital Porto Velho e faz divisa com a cidade de Guayaramerin - departamento do Beni, Bolívia. Dentre a população do município, destacam o povo indígena Wari, dentre eles os Oro Waram, Oro Nao, Oro Mon, Oro At, Oro Waram Xijem, e outros, assim como bolivianos e descendentes.

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO), criado por meio da Lei Federal no 11.892, de 29 de dezembro de 2008 é uma instituição pública federal e tem o *campus* Guajará-Mirim como parte integrante de sua estrutura. Conforme consta no Capítulo I, Art. 3.º da Resolução n.º 54/12/07/16, “O *Campus* Guajará-Mirim é uma Unidade de Ensino subordinada à Reitoria e com relativa autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar [...]”, tendo sua autorização de funcionamento firmada através da Portaria n.º 378, de 09 de maio de 2016, sendo idealizado para um perfil binacional e tendo em agosto do mesmo ano firmado Termo de Cooperação com a Universidade Autônoma de Beni/Bolívia, que “possibilita o intercâmbio de servidores e estudantes para o desenvolvimento conjunto de ações de ensino, pesquisa e extensão”.

A comunidade do município de Guajará-Mirim, onde estão inclusos moradores dos distritos de lata e Surpresa, comunidades ribeirinhas, aldeias indígenas, comunidades quilombolas e moradores da cidade gêmea de Guayaramerin, são atendidas pelo *campus* Guajará-Mirim com os cursos nas modalidades Integrado ao ensino médio – normal e EJA, subsequente ao ensino médio, graduação, pós-graduação e cursos FICs.

O público alvo deste projeto são os alunos do 1.º, 2.º e 3.º anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Manutenção e Suporte em Informática e Biotecnologia, dos turnos matutino e vespertino, que no ano de 2018, totalizando dez turmas, efetivando nesta modalidade, conforme dados do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), de

24/04/2018, um total de 349 alunos. Assim como duas turmas do ensino médio da Escola Estadual Simon Bolívar, que caracteriza o atendimento à comunidade.

O *Campus* Guajará-Mirim dispõe de uma estrutura física composta de laboratórios de informática, química e biologia, biblioteca, mine-auditório, salas de aula e estrutura administrativa composta por Diretoria, Chefia de Gabinete, Diretoria de Planejamento e Administração, Diretoria de Projetos de Extensão, Diretoria de Projetos de Pesquisa e Diretoria de Ensino, tendo estas diretorias subdivididas em coordenações que atendem à comunidade interna e externa do *Campus*.

A Coordenação de Assistência ao Educando (CAED), é um setor pedagógico-administrativo, vinculado à Direção de Ensino do *campus* e tem como premissa de atuação trabalhar os aspectos biopsicossociais, que têm relação importante na formação acadêmica dos educandos. A equipe biopsicossocial é composta por um professor coordenador, um Intérprete de Libras, uma Assistente Social, uma Pedagoga Orientadora, uma Enfermeira e uma Assistente de Aluno. No momento, encontra-se com defasagem do profissional de psicologia. Conforme a Resolução n.º 54/12/07/16, Art. 18, esta equipe é

[...] responsável pela elaboração, coordenação e execução de planos, programas e projetos de assistência estudantil, assessoramento pedagógico e promoção social, visando o desenvolvimento físico, psíquico e social dos discentes do campus, por meio de ações que favoreçam à permanência e êxito no processo de formação discente.

Ainda neste artigo da resolução citada, em seu inciso XII, diz que compete à Equipe biopsicossocial “coordenar as intervenções educacionais por meio de campanhas, projetos e ações realizadas pela equipe de atendimento biopsicossocial com apoio do Corpo Docente e setores envolvidos;”.

Nos anos de 2017 e 2018 detectou-se, a partir dos registros de ocorrência de indisciplina recebidos na Coordenação de Assistência ao Educando – CAED, o aumento de casos de violência física e psicológica entre os alunos, tendo como principal motivo o desrespeito às diferenças. De tal modo, veio a necessidade de criar estratégias de orientação e atenção a respeito do problema, a fim de colaborar com o crescimento dos educandos como seres humanos que respeitam a si próprios e aos outros, com consciência social, de modo que possam atuar com responsabilidade na comunidade a que pertencem, levando em consideração todas as consequências sofridas pelas vítimas de uma relação violenta e desrespeitosa.

Considerando o currículo extenso que os alunos dos cursos técnico integrado ao ensino médio possuem, surge a problemática: como desenvolver ações interventivas com os alunos sem ter um espaço reservado no horário de aula? A resposta a este questionamento está na interdisciplinaridade. Sobre a definição deste conceito, FAZENDA (2008) afirma que,

se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (pg 17)

Ainda sob a ótica de FAZENDA (2008), “O conceito de interdisciplinaridade, [...] encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina [...]”, sendo que “as noções, finalidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.” A BNCC, ao falar sobre as competências socioemocionais, reforça este conceito ao afirmar que “[...] o professor pode dar aulas que promovam, por exemplo, o trabalho em grupo, o questionamento, o pensamento crítico e que incitem a curiosidade dos estudantes.

Deste modo, o Projeto Viver Bem na Escola teve como objetivos realizar atividades entre alunos/as integrando as áreas biológica, psicológica, pedagógica e social para o reconhecimento de que vivem em uma sociedade plural constituída de indivíduos singulares. Através destas atividades, em consonância com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em sua página 10 reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa [...]”, objetivou-se ainda, promover reflexão sobre diversidade cultural, estimulando debates quanto à violência na escola, principalmente em relação as pessoas que fazem parte de grupos minoritários, promovendo o esclarecimento sobre o Bullying e os danos físicos e/ou morais que pode causar às vítimas dessa prática.

Conforme registrado na SEÇÃO IV, Art. 35, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma das finalidades do ensino médio tem a ver com “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Levando em consideração que a escola é um espaço em que se estabelecem relações, e que durante as relações interpessoais as diferenças e sentimentos ficam mais latentes, surge um dos maiores desafios do educador - ensinar o respeito e a aceitação pelas diferenças, para um convívio harmonioso dentro do grupo social. Desafios estes, que se encontram alinhados com as finalidades do ensino médio destacadas pela BNCC, reforçando que “[...] é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana[...]”, sendo que a escola deve propiciar oportunidades para o estudante “[...]conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais[...]”.

Foi com essa intenção que se deu a construção deste projeto, criar um espaço de troca de saberes sobre diversas temáticas, visando colaborar para o bem-estar social dos/as alunos/as em suas relações, contribuindo, conforme preconiza a BNCC, para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

O anseio da Equipe Biopsicossocial da CAED foi que as discussões advindas da execução do “Projeto Viver Bem na Escola” iriam contribuir para a formação da cidadania dos alunos, apresentando possibilidades de mudanças de vida, de perspectivas futuras, que demonstrasse o papel do cidadão diante da sociedade, assim como quais os retornos a sociedade pode dar quando o sujeito busca outras alternativas para mudar seu mundo. Reforçando este pensamento, a Lei n.º 13.185/2015, em seu Artigo 4.º, inciso VIII diz que a escola deve “Evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;”. Em consonância com este pensamento, foram envolvidos diretamente no projeto, cinco alunos colaboradores, sendo um deles indígena, vítima de Bullying, dois alunos praticantes de Bullying e uma aluna bolsista.

Por dispor de profissionais que atuam na área biopsicossocial, o *campus* Guará-mirim pôde contribuir de forma participativa na e para a realização deste projeto.

Para o desenvolvimento das atividades, foi fundamental o envolvimento e parceria com os professores de Língua Portuguesa, Matemática e Sociologia que, de forma interdisciplinar colaboraram para a efetivação dos objetivos propostos.

Vale ressaltar, que sem este intercâmbio promovido pela interdisciplinaridade, a Coordenação de Assistência ao Educando teria muita dificuldade em desenvolver estas ações preventivas e de intervenção que visam o desenvolvimento biopsicossocial dos educandos, uma vez que, não dispõe de horário de trabalho pré-determinado no horário de aula para o desenvolvimento de ações junto ao corpo discente. Ações estas que garantam o desenvolvimento dos/as discentes enquanto seres humanos e cidadãos, integrando diversos aspectos da vida, como o emocional, o motor, o cognitivo e o social.

Relato da ação pedagógica biopsicossocial desenvolvida

O Projeto Viver bem na Escola foi elaborado e coordenado pela Assistente de Aluno, com apoio da Equipe Biopsicossocial da CAED, sendo submetido e aprovado pelo Edital de Extensão do *campus* nº 18/2018/GJM - CGAB/IFRO, de 13 de abril de 2018. Seu período de abrangência foi efetivado entre os dias 26 de junho e 22 de agosto de 2018.

Foram firmadas parcerias entre a CAED e professores do IFRO – *Campus* Guará-Mirim, desenvolvendo-se atividades interdisciplinares envolvendo as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Sociologia, nas quais o educador mediou o processo de reflexão e prática, fornecendo aos alunos orientação, utilizando os métodos de atividades reflexivas, trabalhos individuais e em grupo, exposição dialogada e pesquisa de campo através da aplicação do questionário sobre Bullying, realizado com alunos e pais e/ou responsáveis.

Como atividades prévias foram realizadas reuniões de planejamento com a equipe, em datas distintas, com a equipe de professores colaboradores, aluna bolsista e alunos colaboradores. As reuniões com professores e aluna bolsista foram desenvolvidas respectivamente nos dias 26, 27 e 28 de junho de 2018, antes do recesso escolar e as demais no mês de julho, por ocasião do retorno às aulas.

EDUCAÇÃO BRASIL

Sendo assim, incluindo o período de planejamento e desconsiderando o período de recesso escolar, foram efetivadas seis semanas de desenvolvimento do projeto, até o dia de sua culminância em 22 de agosto de 2018.

No dia 30 de julho de 2018 foi realizada reunião com a equipe coordenadora, professores e aluna bolsista para elaboração do questionário sobre Bullying que foi aplicado aos alunos via Google Forms e aos pais e/ou responsáveis, sendo entregue arquivo impresso aos alunos para serem preenchido pelos pais com posterior devolução. O questionário dos alunos foi aplicado no dia 13 de agosto de 2018, para todos os alunos dos cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, dos turnos matutino e vespertino. Por motivos técnicos, a turma do 1.º ano de Biotecnologia matutino não respondeu ao questionário. A estimativa de alunos matriculados nos cursos técnicos matutino e vespertino é de 349 alunos, conforme dados do SGA de 24/04/2018, sendo que desses, 263 responderam ao questionário.

Dos 263 alunos que responderam ao questionário, 55,5% eram do sexo feminino e 44,5% do masculino; 90,9% declararam ser menores de idade e 9,1% maior; 66,5% foram do Curso de Manutenção e Suporte em Informática e 33,5% do Curso de Biotecnologia; em relação a série cursada, 34,6% eram do 1.º ano, 45,2% do segundo ano e 20,2% do terceiro ano; quanto ao turno, 51% eram do turno matutino e 49% do vespertino. Os alunos responderam a 11 perguntas no questionário, sendo as perguntas e respostas apresentadas a seguir:

QUESTIONÁRIO SOBRE BULLYNG – ALUNOS	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. Você sabe o que é bullying?	98,9% disseram que SIM; 1,1% disseram que NÃO.
2. Você já sofreu bullying no <i>Campus</i> Guajará-Mirim?	38,4% disseram que SIM; 61,6% disseram que NÃO.
3. Você já praticou o bullying?	48,3% disseram que SIM; 51,7% disseram que NÃO.
4. O bullying que você sofreu estava relacionado com quê?	Nunca sofreu bullying: 49,8%; Racial/Cor da pele/Aparência: 20,9%; Sexualidade/Orientação/Gênero: 4,2%; Deficiência/Necessidade Educacional específica: 2,3%; Religião/Crença: 3%; Condição Social: 1,5%; Localidade onde reside: 3,8%; Escolha do curso: 2,7%; Outro: 11,8%
5. Quando foi a última vez que você sofreu bullying no <i>Campus</i> ?	Eu nunca sofri bullying: 63,1%; Hoje: 5,7%; Nas primeiras semanas de aulas: 5,3%; No último mês: 10,6%; Há mais de 03 meses: 15,2%

EDUCAÇÃO BRASIL

6. Em que local do <i>Campus</i> o bullying ocorreu?	Nunca sofreu bullying: 63,1%; Na parte externa do <i>Campus</i> /Entrada: 2,3%; Nos corredores: 8,7%; Pátio: 6,1%; Na sala de aula: 18,6%; Na biblioteca: 0,4%; Nos laboratórios: 0,8%
7. Em que período o bullying ocorreu?	Nunca sofreu bullying: 60,5%; Na chegada no <i>campus</i> : 1,9%; Saída: 0,8%; No intervalo: 12,5%; Entre os turnos: 15,2%; Outro: 9,1%
8. O que você sentiu quando o bullying ocorreu?	Nunca sofreu bullying: 57,4%; Não me incomodou: 15,2%; Assustado/Com medo: 1,5%; Chorei/fiquei muito triste: 8,4%; Raiva/Ódio: 9,9%; Senti vontade de sair do <i>Campus</i> : 2,7%; Outro: 4,9%
9. O que você fez quando sofreu bullying?	Nunca sofreu bullying: 58,2%; Fiquei calado: 16,7%; Chorei: 3%; Falei com a equipe do <i>Campus</i> : 1,1%; Eu me defendi/Revidei: 10,6%; Falei com os meus pais: 2,7%; Falei com meus amigos: 2,3%; Outro: 5,3%
10. O que você pensa sobre quem pratica o bullying?	Eu não penso nada: 13,3%; Não gosto deles: 17,1%; Tenho medo deles: 2,3%; Tenho pena deles: 25,9%; Eles precisam de ajuda: 38,8%; Penso que eles são mais fortes do que eu: 2,7%
11. Em sua opinião, de quem é a culpa se o bullying continuar acontecendo no <i>Campus</i> ?	De quem agride/Ofende: 41,4%; Dos pais/responsáveis: 12,5%; Do <i>Campus</i> : 4,2%; Dos outros alunos que assistem e não fazem nada: 31,2%; Minha culpa: 3%; Outro: 7,6%

A última questão do questionário foi: “Registre sua sugestão para acabar/diminuir com a prática de bullying no *campus* Guajará-Mirim”, 256 alunos apresentaram sugestões ou fizeram algum comentário, sendo estes compilados por similaridades nas propostas, conforme segue:

SUGESTÕES RELACIONADAS A:	QUANTIDADE DE VEZES CITADO
Continuidade do projeto sobre bullying	8
Conscientização para os pais e alunos envolvidos e ajuda psicológica tanto a quem pratica quanto a quem sofre o bullying	27
Realização de palestras	46
Punição aos que praticam Bullying, com regras mais rígidas	28
Conscientizar pais alunos sobre as consequências do Bullying	22

EDUCAÇÃO BRASIL

Acompanhamento profissional e principalmente mais atenção dos professores	12
Respeito ao próximo	9
Conversar/ orientar os envolvidos (agressores, vítimas e responsáveis), incluindo orientação psicológica	52
Quem presencia o bullying precisa denunciar	3
Desenvolver atividades mais interativas com os alunos	4

Ressalta-se que faltou maturidade por parte de alguns alunos quanto a relevância desta questão, sendo suas respostas consideradas inapropriadas para serem apresentadas.

Em relação ao questionário sobre Bullying aplicado aos pais e/ou responsáveis, destaca-se que no dia 10/08/2018 (sexta-feira) foram entregues 285 formulários deste questionário para serem entregues aos pais e/ou responsáveis, com devolução agendada para o dia 13/08/2018 (segunda-feira). Contudo, apenas 80 foram devolvidos pelos alunos, sendo que desses, 5 foram desconsiderados por conterem respostas duplas. Dos 75 questionários respondidos corretamente, 61,3% eram de responsáveis de alunos do Curso de Manutenção e Suporte em Informática e 38,7 de alunos do Curso de Biotecnologia; em relação às séries que mais tiveram devolutivas, 44% foi do 1.º ano, 45,3% do segundo ano e 10,7% do terceiro ano; quanto ao turno, 82,7% dos alunos do turno matutino fizeram a devolutiva e 17,3% do turno vespertino a realizaram.

Os pais e/ou responsáveis responderam a 04 perguntas no questionário, sendo as perguntas e respostas apresentadas a seguir:

QUESTIONÁRIO SOBRE BULLYNG – PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. O senhor (a) sabe o que significa bullying?	100% responderam que sim
2. O senhor (a) saberia identificar se seu filho (a) ou parente está sofrendo bullying na escola?	Sim: 72%; Não: 12%; Talvez eu consiga se me orientarem sobre isso: 16%
3. Caso seu filho (a) ou parente relate estar sofrendo bullying na escola quem o senhor (a) irá procurar?	Ninguém, vou apenas conversar com ele (a): 0%; O responsável por praticar bullying (o agressor): 1,3%; Os pais do responsável de estar praticando bullying com meu filho (a) ou parente: 18,7%; A equipe de orientação da escola: 80%
4. O senhor (a) acha importante falar sobre a prática de bullying na escola?	Sim: 100%; Não: 0%; Talvez eu ache importante se me orientarem: 0%

Os resultados destes questionários foram trabalhados em sala de aula na Disciplina de Matemática com alunos das turmas de 1.º ano do Curso de Manutenção e Suporte em Informática matutino e vespertino e 1.º ano de Biotecnologia vespertino. Nestas turmas, foram desenvolvidas paralelamente aos conteúdos de Funções: definição, gráfico função, domínio, imagem e porcentagem, a construção de conhecimentos matemáticos de forma crítica, orientando sua aplicação em situações-problemas, foram utilizados os gráficos dos questionários sobre Bullying aplicados aos alunos e pais para tratamento das informações e interpretações. Em depoimento ao Site do IFRO, sobre sua participação no projeto, o Professor da disciplina de Matemática Francisco Pereira Coêlho Júnior, afirma:

Senti que estava contribuindo e desmistificando esse assunto muitas vezes relegado ao esquecimento em muitas escolas, além de ficar surpreso com o relato de muitos alunos que admitiram já ter praticado algum ato do tipo. Creio que se mais projetos como este forem desenvolvidos, teremos não só mais discentes lúcidos em relação a tal tema, mas cidadãos mais conscientes de que suas ações podem impactar a vida dos demais ao seu redor[...].

Na Disciplina de Língua Portuguesa, foram desenvolvidas atividades com alunos das turmas de 1.ºs e 2.ºs anos do Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática vespertino, onde a partir do gênero textual Artigo Enciclopédico, os alunos dos primeiros anos criaram umas das opções de verbetes: Bullying, Cyberbullying, Efeitos emocionais do Bullying, Consequências jurídicas do cyberbullying. Somando-se a isso, precisaram criar uma prática de conscientização para a turma e posteriormente multiplicar para outros discentes. Já a turma do primeiro ano de Manutenção e Suporte em Informática vespertino produziu os seguintes materiais a partir da proposta trabalhada pelo professor: Quadrinho, panfleto, curta animação, divulgação de verbete, Twitter - @chegadebullyin3, Fragmento de Leis para deixar na sala de aula, Site – www.phelpslouiz.wix-site.com/cyberbullying, desenhos e poesia. A turma do primeiro ano de Biotecnologia vespertino produziu os seguintes materiais a partir da proposta trabalhada pelo professor: Dinâmica de Grupo intitulado “Discriminação, não!”, Jogos, Dado emocional, conto, conversa ao vivo no WhatsApp, jogos de tabuleiro, Dinâmica do barco, caça-palavras. A partir do gênero textual Carta Aberta, os alunos do segundo ano de Manutenção e Suporte em Informática escolheram uma das turmas do Curso Integrado, para ler a mensagem na Carta Aberta específica para aquela turma e aplicação de uma dinâmica. A turma do segundo ano de Manutenção e Suporte em Informática vespertino produziu os seguintes materiais a partir da proposta trabalhada pelo professor: Paródia da música “Você partiu meu coração”, Dinâmica “Feitiço vira contra o feiticeiro”, Dinâmica da fita, Dinâmica “Criando uma história”, Dinâmica da folha. A partir do gênero textual Carta Aberta, os alunos do segundo ano de Biotecnologia escolheram uma das turmas do Curso Integrado, para ler a mensagem na Carta Aberta específica para aquela turma e aplicação de uma dinâmica. A turma do segundo ano de Biotecnologia vespertino produziu os seguintes materiais a partir da proposta trabalhada pelo professor: Dinâmica “Feitiço vira contra o

feiticeiro”, Dinâmica “Não Insulte”, Dinâmica “Insultar um amigo”, caça-palavras/com-
plete, vídeos / dado dos sentimentos, jogos de cartas, tribunal, dinâmica do barco.

Vale ressaltar que embora estas atividades tenham sido desenvolvidas nas turmas dos 1.ºs e 2.ºs anos vespertinos, todas as demais turmas foram beneficiadas, uma vez que, a proposta era que estes alunos desenvolvessem os jogos e dinâmicas criados em outras turmas.

Em depoimento ao Site do IFRO, o Professor da Disciplina de Língua Portuguesa – Antônio Ramiro de Mattos, falou sobre como sua participação no projeto contribuiu para seu desenvolvimento pessoal e social, afirmando que,

no tocante ao desenvolvimento pessoal, penso que a orientação dos trabalhos contribuirá para que eu continue acreditando que adolescentes possam tratar de assuntos sérios de forma madura. E também que possam usar sua criatividade para pontos positivos. Já no campo social, contribuiu para perceber como consequências do *bullying* e *ciberbullying* estão mais próximas de mim do que imaginava, e como posso fazer contribuição dentro da minha prática profissional.

Na Disciplina de Sociologia, foram desenvolvidas atividades com alunos das turmas do Curso de Manutenção e Suporte em Informática e de Biotecnologia matutino e vespertino. Nestas turmas, foram desenvolvidas atividades com as temáticas: 1- O que é bullying; 2- Diferença entre violência pontual e o bullying; 3- Perfil do agressor e da vítima; 4- Como combater o bullying, tendo como O objetivo é esclarecer aos nossos alunos as causas e os danos causados pelo bullying, tanto, nas vítimas, agressores, familiares e expectadores. Auxiliando na desmistificação que atualmente “tudo é bullying” (como eles mesmos falam), principalmente auxiliando com informações, quem está sofrendo esse tipo de violência em nosso ambiente escolar, contribuindo para que possamos ter um convívio baseado no respeito e na tolerância com o próximo. As turmas produziram os seguintes materiais a partir da proposta trabalhada pela professora: Dinâmicas, Seminários, Filmes, Contos, trabalhos em grupo e confecção de cartazes que foram distribuídos pelo pátio.

Ao ser questionada sobre o que representou seu envolvimento no projeto, em depoimento ao Site do IFRO, Maria das Graças Freitas de Almeida, professora da Disciplina de Sociologia, respondeu que a atividade,

[...] representou mudança, conheci melhor meus alunos, suas angústias, seus temores e meu olhar docente se tornou mais sensível a qualquer julgamento em relação aos alunos. Além de tornar-me uma pessoa melhor, em minhas práticas dentro e fora de sala de aula, usarei mais a empatia.

Observa-se com estes relatos, que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, envolvendo principalmente a construção de habilidades socioemocionais, corro-

bora para o crescimento pessoal e social não só do corpo discente, mas também dos profissionais da educação envolvidos neste processo, pois conforme afirma FREIRE, “a educação não é via de mão única, mas via de mão dupla, não é assimétrica, mas é simétrica [...]”. FAZENDA (2008) reforça este pensamento ao afirmar que, “[...] o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares [...]”, onde o que denomina de “intervenção educativa”, caracteriza o processo como sendo mais importante que o produto.

As atividades desenvolvidas em sala de aula como seminários, jogos, cartazes, palestras, paródias, etc. foram apresentadas à comunidade acadêmica no dia de culminância do projeto, ocorrida no dia 22 de agosto de 2018, quando o *campus* recebeu os alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Simon Bolívar. Além da culminância do projeto, os convidados participaram da Palestra Bullying: Precisamos conversar, elaborada e ministrada por dois alunos do 3.º ano vespertino do Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática, sendo que um desses alunos foi vítima de Bullying, sob orientação da coordenadora do projeto.

Em depoimento ao Site do IFRO, o aluno “O.”, um dos responsáveis pela palestra, diz acreditar que,

[...] com o apoio de projetos, palestras e gincanas podemos chegar ao nosso objetivo que é o respeito, tanto no ambiente escolar como no de trabalho, familiar etc. O Projeto Viver Bem na Escola ajudou bastante na divulgação sobre o *bullying* e na prevenção contra o mesmo. Esta atividade contribuiu para meu desenvolvimento pessoal e social, pois palestrar levou ainda mais para cima esse movimento de ‘dizer não ao *bullying*’, e para melhorar ainda mais a nossa sociedade. Esse projeto mostrou-me que mesmo que em nossa palestra tenham vindo poucas pessoas, ou mais pessoas, isso não nos deixará tristes, pois mesmo com gotinhas a gente sobrevive.

Em depoimento ao Site do IFRO, o aluno “D.”, responsável também pela palestra, ressalta que “[...] não se consegue combater e prevenir alguma prática maliciosa (como o *bullying*) sem conhecê-la. Assim, o resultado da palestra é o respeito e a integração social, de modo que as diversidades presentes em nossa sociedade sejam mantidas”.

A equipe biopsicossocial da CAED do *Campus* Guajará-Mirim atuou ativamente no processo de desenvolvimento deste projeto, auxiliando os docentes e discentes, tanto durante o período de execução, quanto no dia de culminância do projeto.

Considerações finais...

O desenvolvimento do Projeto Viver bem na Escola foi bem aceito pelos alunos dos cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, como podemos verificar nos depoimentos de alguns alunos feito ao Site do IFRO:

A aluna “B. I”, do período vespertino de Manutenção e Suporte em Informática, declara que pôde ver que o Bullying é real,

mesmo com as orientações dadas pelos pais, palestras em escola, postagens, campanhas orientando os jovens para não praticá-lo. O *Bullying* afeta de forma negativa no convívio social, em sua autoconfiança e contribui para doenças mais graves. Nos mostrou que o *Bullying* pode ser resolvido, esse projeto veio para nos incentivar a ajudar as pessoas que sofrem e as que praticam também e fazer com que o *Bullying* não exista mais no IFRO. Hoje compreendo que é algo sério que afeta muito os sentimentos e a vida de alguém, e também, que podemos ajudar as pessoas que sofrem, mas não falamos para seus pais ou para a CAED, para evitar situações piores.

O estudante “L.O” de Manutenção e Suporte em Informática, afirma que,

as atividades representaram uma oportunidade de poder utilizar meu conhecimento e talento para algo bastante interessante em relação ao bullying, ou seja, contribuir para que esse problema social não continue existindo nas escolas, local de trabalho ou até mesmo familiar. Saber que ajudei alguém faz valer o esforço na atividade. Pessoalmente notei que ajudar contribui bastante contra o bullying e não devo me calar, pois estou presente na escola para ter educação e não para sofrer preconceitos de quem não sabe como realmente eu sou. Socialmente vejo que posso ajudar ou informar uma ou mais pessoas a respeito do bullying, tive oportunidade de desenvolver amizades com outros alunos que passaram pela mesma dificuldade que eu.

Avaliando o estudo dentro da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno “M.J”, também do Curso de Manutenção e Suporte em Informática, diz que

a atividade Carta Aberta representou para mim algo muito importante e me ajudou a refletir e pensar mais nesse assunto que não é muito discutido na escola e nem na nossa própria casa. O projeto Viver Bem na Escola foi muito divertido e informativo, pois os alunos puderam se expressar através de teatro, desenhos e música. Dessa forma, isso me ajudou e a todos os outros alunos a deixar de lado o celular e conversar de verdade frente a frente e também nos proporcionou fazer novos amigos. Esse projeto foi bastante esclarecedor e vai contribuir para minha vida, me ensinando a me impor diante de situações onde eu acabe sofrendo bullying, não a revidar com violência, mas sim a conversar e se isto não funcionar, saber procurar meus direitos como cidadão. Isto tudo vai fazer de mim uma pessoa melhor e educada.

A aluna “L. M” é do curso de Biotecnologia e considera que

foi muito motivador e explicativo sobre o tema. Bullying é um tema que deve ser discutido entre as pessoas e que se deve dar a sua importância. Todo tipo de preconceito ou discriminação precisa estar bem claro na mente de qualquer pessoa. Esse projeto fez com que os jovens refletissem suas atitudes. Além disso, as vítimas também conseguem ter mais um pouco de coragem e pedir ajuda. Este tema tem que ser falado, precisamos achar formas de resolver o problema e colocar em prática. Desenvolver estes trabalhos faz com que a gente não pense em cometer nenhum tipo de preconceito com ninguém, ter a noção e saber que somos todos iguais deve ser aprendido desde pequeno, isso faz com que a sociedade evolua. São pequenas coisas que fazem a diferença na vida de quem sofre bullying e encontrar algum tipo de apoio

EDUCAÇÃO BRASIL

faz toda a diferença de não querer desistir. Estas atividades me fizeram ter ainda mais reflexão dos meus valores, o bullying é um assunto sério e eu percebi que o que eu achava em relação a isso se parece com o que é certo. De forma social isso me ajudou a perceber que somos iguais e isso contribuiu para eu pensar mais antes de julgar alguém.

Os depoimentos dos alunos, somado aos dos professores envolvidos diretamente no processo, apontam ser este o caminho a ser seguido. Podemos dizer então, que o trabalho está concluso? Podemos afirmar que o ser humano está pronto e acabado em seu desenvolvimento? Podemos concluir que tudo foi feito de forma interdisciplinar visando o pleno desenvolvimento pessoal e social dos atores envolvidos neste processo? FREIRE (1996) nos insita a pensar quando afirma que,

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Este é um trabalho que deve ser desenvolvido de forma constante por envolver mudanças de valores, o que implica em um resultado efetivo a longo prazo e este resultado não depende exclusivamente das ações desenvolvidas no ambiente escolar, mas inicia-se e concretiza-se na base familiar. Justificamos assim as reticências neste tópico. A conclusão, é que este trabalho é inconcluso. Ainda há muito o que ser feito!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base/ Ensino Médio. Brasília. Pg 10; 465. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>, acesso em: 03/05/2019.

_____. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Pg. 26. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf, acesso em 07/05/2019.

_____. Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015, Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm, acesso em: 07/05/2019.

FAZENDA, Ivani (org.). O Que é interdisciplinaridade? —São Paulo: Cortez, 2008. Pg. 17; 21; 23.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. Coleção Leitura. Editora Paz e terra. São Paulo, 1996. Pg 26.

PAR - PLATAFORMA EDUCACIONAL. Competências socioemocionais na BNCC. Pg 19. Disponível em: https://conteudos.somospar.com.br/lp-ebook-competencias-socioemocionais-na-bncc/?utm_source=site&utm_medium=materiais-educativos, acesso em: 03/05/2019.

Paulo Freire em Foco. O Ato de Ensinar. Data de publicação: 27/11/2013. Disponível em: <https://paulofreireemfoco.wordpress.com/author/paulofreireemfoco/>, acesso em 07/05/2019.

PORTAL GUAJARÁ. Recordar e viver! Conheça um pouco da história de Guajará-Mirim. 17 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www.portalgoajara.com/recordar-e-viver-conheca-um-pouco-da-historia-de-guajara-mirim/>, acesso em 07/05/2019.

PORTAL IFRO/GUAJARÁ-MIRIM. Disciplina de Matemática aborda temas do Viver Bem na Escola em Guajará. Data de publicação: 25/09/2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/noticias/6165-disciplina-de-matematica-aborda-temas-do-viver-bem-na-escola-em-guajara>, acesso em 07/05/2019.

_____. Atividades da disciplina de Língua Portuguesa priorizam ações interdisciplinares. Data de publicação: 20/10/2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/noticias/6133-atividades-da-disciplina-de-lingua-portuguesa-priorizam-acoes-interdisciplinares>, acesso em 07/05/2019.

_____. Atividades sobre bullying são desenvolvidas no *Campus* Guajará-Mirim. Data de publicação: 19/09/2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/noticias/6113-atividades-sobre-bullying-sao-desenvolvidas-no-campus-guajara-mirim>, acesso em 07/05/2019.

_____. Projeto Viver Bem na Escola é desenvolvido no *Campus* Guajará-Mirim. Data de publicação: 11/09/2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/noticias/6049-projeto-viver-bem-na-escola-e-desenvolvido-no-campus-guajara-mirim>, acesso em 07/05/2019.

Resolução n.º 54, de 12 de julho de 2016. Regimento Interno do *Campus* Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/busca?searchword=PDI&searchphrase=all>, acesso em 07/05/2019.

A PSICOPEDAGOGIA E SEUS DIFERENTES CONTEXTOS DE TRABALHO

Maria Augusta Lopes da Silva

Introdução

A psicopedagogia clínica no Brasil ainda é tida como incipiente, sua principal área de atuação é para solucionar os possíveis problemas que contribuem para o fracasso escolar, apesar da função do psicopedagogo está diretamente ligada à observação e avaliação do sujeito que não aprende devidamente este profissional encontra-se capaz de identificar se o problema é de ordem orgânica ou não.

Para isso, devem-se levar em conta possíveis fatores que envolvem o processo de aprendizagem humana como: família, escola e o meio social do qual participa este sujeito, pois na psicopedagogia a instituição escolar deve ser um espaço que promova confiança, incentive o aluno a gerar e manter seus laços afetivos, para que este tenha sempre o prazer de aprender.

O trabalho do psicopedagogo na clínica fundamenta-se na promoção de um diagnóstico que ajude o sujeito a tornar-se capaz de desenvolver sua inteligência, sendo necessário apenas trabalhar de maneira mais aprofundada, considerando que a família tem um papel fundamental no sucesso ou no fracasso deste indivíduo, pois nela é que o mesmo encontra apoio para desenvolver suas atividades, suas aptidões levando o mesmo a aprender de maneira significativa.

Deste modo, a psicopedagogia clínica tem a cada dia despertado o interesse de estudiosos e gestores da educação que buscam ofertar um ensino que não deixe mazelas. Por isso, indaga-se: Quais as contribuições da atuação do psicopedagogo na clínica na identificação das dificuldades de aprendizagem?

A psicopedagogia clínica tem uma contribuição significativa para identificação dos problemas de aprendizagem enfrentados por muitos alunos hoje, podendo este profissional exercer o papel de ensiná-lo a recuperar o prazer de aprender por meio de seus próprios trabalhos e esforços tornando-o capaz de desenvolver-se por suas próprias aptidões na busca de um conhecimento sólido permeado por sua própria capacidade de evoluir apesar dos problemas que venham a ocorrer na sua escolarização.

Este trabalho encontra-se embasado nos estudos de Bossa (2009-2011) nos seus estudos a mesma considera que a ciência traz consigo múltiplas faces que permeiam a inter-relação cabe ao profissional ter a capacidade de observar, analisar e interpretar o comportamento da criança e saber quando esta se sente incomodada com algo que não lhe faz bem, cabe ainda considerar que a criança aprende mediante suas aventuras utilizando a fluência e autonomia em ler e escrever de maneira correta e fluente. Por isso, ela

considera que o enfoque da psicopedagogia é tomado por um corpo de conhecimentos construídos por diversos fatores, mas que sempre busca a aprendizagem. Acrescentado das contribuições de Scoz (2009), Visca (2008), Fagali e Vale (2011), Fernández (1991), Weiss (2008) entre outros.

A metodologia qualitativa por se tratar da leitura de vários escritos sobre a psicopedagogia clínica, sua classificação é indireta, pois se fundamenta apenas em documentos bibliográficos, que buscam conhecer como é realizado o diagnóstico psicopedagógico, para que ele direcionado identificando ainda o seu principal objeto de investigação.

Por fim, está contribuindo no entendimento dos diferentes aspectos do trabalho do psicopedagogo que para muitos ainda limita-se apenas ao espaço escolar deixando de ser vista como interdisciplinar e nos diferentes espaços.

Referencial teórico

Aspectos históricos da psicopedagogia no Brasil

As primeiras experiências psicopedagógicas no Brasil aconteceram na década de 70, em todo o mundo as dificuldades de aprendizagem sempre foram tratadas como problemas mentais e cujo tratamento devia ocorrer com o profissional médico. Apesar dos avanços este problema ainda é em muitos casos tratados desta forma aqui no Brasil, o primeiro profissional que a família consulta é sempre o médico por compreender que o filho necessita de tratamento que esteja presente o uso de medicamentos.

A psicopedagogia tem se ocupado nos últimos anos de trabalhar os diferentes aspectos da aprendizagem não só nos espaços escolares, mas em todos os locais que os seres humanos possam estar contribuindo com uma nova construção dos saberes e relações interpessoais. Os primeiros psicopedagogos eram profissionais da educação que queria ajudar na reintegração daqueles que estavam que estavam à margem”, (MASINI, 2018, p. 21). Essas dificuldades de aprendizagem começaram a ser vistas com mais importância, chegando à necessidade de haver uma visão mais ampla.

Os primeiros trabalhos da psicopedagogia no Brasil ocorrem como uma especialização clínico médico-pedagógica com duração de 02 anos sendo comum aos profissionais de psicologia e medicina, sendo tratado como um saber independente, mas foi na Argentina que este trabalhou ganhou impacto e disseminou pelo mundo.

Segundo Scoz (2009, p. 9):

Para solucionar o fracasso escolar, defendiam-se programas especiais que deveriam “remediar” as deficiências geradas pela “privação cultural”, oferecendo às crianças das classes populares uma educação compensatória. Entretanto, ao contrário do esperado, esses programas pouco contribuíram para que os alunos apresentassem melhor desempenho escolar e, mesmo quando isso ocorria, os resultados eram limitados ou de curta duração.

Percebe-se que a exclusão para os que não aprendem de forma satisfatória sempre esteve presente no cotidiano escolar, onde o tratamento para este problema é marcado

por atitudes paralelas, ou seja, direto por profissionais que atendem a todas as necessidades da criança e por programas que os privam de conviver em meio a uma sociedade igualitária. De acordo com Weiss (2002, p. 32): “O objetivo do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos do sujeito que, o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social”. Por isso, a importância da intervenção na dificuldade apresentada pelo psicopedagogo.

Hoje no Brasil existe uma sociedade de psicopedagogia que tem por papel dá subsídios ao psicopedagogo. Esta associação é responsável por organizar eventos, publicar temas que contribuam na qualificação destes profissionais, cadastrar os profissionais e em todos os estados do Brasil existe uma sede da associação.

De acordo com Bossa (2011, p. 32-33):

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. Esse objeto de estudo, que é um sujeito a ser estudado por outro sujeito, adquire características específicas a depender do trabalho clínico ou preventivo...

Deste modo, a psicopedagogia é uma área que envolve os diversos campos do saber, até os anos 80 a profissão trabalhava apenas com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, tendo a psicopedagogia o papel de remediar tais dificuldades levando o aluno a desempenhar suas habilidades escolares.

A partir das décadas de 80 e 90 a psicopedagogia passa a preocupar-se em melhor compreender a estrutura e funcionamento na relação do sujeito com o meio, tendo por base os ensinamentos de Piaget. “É função de um psicopedagogo identificar o porquê do sujeito não está aprendendo, se ele pode aprender e como pode ocorrer essa aprendizagem” (BOSSA, 2000, p.103). Assim, o trabalho começa a dá ênfase aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais que de algum modo influenciam no processo de aprendizagem do sujeito.

Observar a realidade educacional brasileira, percebe-se que ao esforço de ampliar as vagas dentro do sistema escolar não se seguiu uma política clara e segura de intervenções, que tornasse a escola capaz de ensinar as crianças e de contribuir para a superação do problema da marginalidade. Para que isso ocorresse, seria necessário que os educadores adquirissem conhecimentos que lhes possibilitassem compreender sua prática e os meios necessários para suscitar o progresso e o sucesso dos alunos. (SCOZ, 2009, p. 12)

Na atualidade a psicopedagogia no Brasil é vista como uma ciência independente da psicologia e da pedagogia possui hoje o seu próprio objetivo de estudo, que não se focaliza mais nos sintomas do processo de aprendizagem. Surge então neste meio o ser cognoscente, capaz de construir o conhecimento, mas é necessário respeitar sua integridade por ser este um ser múltiplo, o psicopedagogo é um profissional que aprende ao mesmo tempo em que ensina.

Por isso, o psicopedagogo é um sujeito que busca por meio de pesquisas ações alternativas para os dilemas, tensões que surgem no processo de aprendizagem. A fundamentação da psicopedagogia está em grandes nomes argentinos: Sara Pain, Jorge Visca, Alicia Fernández e outros, mais que contribuem significativamente na atuação deste profissional.

Segundo Bossa (2011, p. 55): “A psicopedagogia não nasceu aqui tampouco na Argentina. Investigando a literatura sobre o tema, podemos verificar que a preocupação com os problemas de aprendizagem teve origem na Europa, ainda no século XIX”. Os estudos argentinos se destacaram no Brasil devido à proximidade geográfica entre os países e pelo acesso de formação.

Embora, todos tenham por interesse de investigação as dificuldades de aprendizagem, que remete o sujeito a pensar sobre ensinar, aprender e educar sendo estes processos indissociáveis no processo de aprendizagem do ser humano, tendo o contexto onde vive este sujeito fator principal de proporcionar ou não esta aprendizagem.

O embasamento teórico da psicopedagogia

A psicopedagogia é uma área do conhecimento considerada atual, seu objetivo de estudo tem sido as dificuldades de aprendizagem e suas interfaces com os vários campos que envolvem a aquisição do conhecimento. Sendo atuação do psicopedagogo pautada na saúde e na educação seus padrões exigem que o trabalho seja realizado não só com o próprio sujeito, mais com a família, a escola e a sociedade. Para que haja um bom aprendizado é necessário que todos estes elementos se encontrem em sintonia.

Para Pain (1992, p. 15):

O processo de aprendizagem não configura nem define uma estrutura como tal, e o fato de certos acontecimentos serem passíveis de classificação, sem confusão, sob o nome “aprendizagem”, se deve mais à sua função e modalidade, e no melhor dos casos à sistematização das variáveis intervenientes do que à sua assimilação a uma construção teórica coerente.

Assim, a aprendizagem em estudo feito por Paín escritora argentina e que influencia significativamente o trabalho no Brasil é uma estrutura que sem dúvida que constitui articulações de esquemas que possibilitam um processo importante na aquisição do conhecimento.

De acordo com Acampora (2015, p. 19):

EDUCAÇÃO BRASIL

O psicopedagogo é o profissional preparado para atender crianças, adolescentes ou adultos com problemas de aprendizagem, atuando na sua prevenção, diagnóstico e tratamento clínico e institucional. Na clínica, o psicopedagogo, por meio do diagnóstico, irá identificar as causas dos problemas de aprendizagem.

Deste modo, cabe ao profissional que atua nesta área refletir sobre as implicações, impasses que circulam sua atuação para deste ponto poder aprender a colaborar com os fenômenos educativos do ser humano, a contribuir diretamente na melhoria de condições de relação interpessoais com pares que ocupam o mesmo espaço de trabalho.

Segundo Visca (2008):

Um estudo sistemático que permita estabelecer regularidades entre níveis cognitivos e aprendizagem e diferença funcionais e aprendizagem seria substancial importância para o desenvolvimento e consolidação do conhecimento e fazer psicopedagógico, não obstante é necessário um passo prévio, o do reconhecimento exaustivo das estratégias do entrevistador e das condutas do entrevistador dentro dos parâmetros de aplicação ortodoxa das provas, um dos quais justamente consiste em respeitar o curso do pensamento e as ações do entrevistado, sem pretender corrigi-lo ou obter um resultado dado. (p. 20).

Diante do exposto, a psicopedagogia clínica é estabelecida para compreender a ligação entre o sistema cognitivo e a aquisição da aprendizagem, onde ambos se desenvolvem de maneira harmoniosa a aprendizagem acontece, cabendo a este utilizar o método de escuta, sobretudo de maneira que interfira no pensamento prévio de quem está em estudo, para Acampora (2015, p. 147): “Se a criança ou adolescente for elogiado, ele tenderá a melhorar o seu comportamento, pois um elogio é melhor que uma repreensão.” Respeitando sempre a opinião de quem está sendo elogiado, lembrando que não lhe é permitido induzir seu cliente a dá resposta que julgas correta para o momento.

As provas operatórias aplicadas durante o atendimento são importantes no momento de expressar um diagnóstico correto, pois a psicopedagogia como qualquer outra ciência traz suas contradições e limites que estão envolvidas diversas área como os que podem ser observável e a consciência construtora de toda aprendizagem.

De acordo com Fernández (1991):

Ainda que a maioria dos instrumentos que utilizamos no diagnóstico psicopedagógico tenham sido desenvolvidos, padronizados e estudados pela psicologia, e por consequência dirigidos ao estudo da personalidade, nossa leitura da produção desencadeada pelos mesmos surgirá da especificidade própria da atividade psicológica. [...] (p. 37).

Desta forma, os instrumentos para um bom diagnóstico psicopedagógico precisa ser estudado para que a personalidade não possa interferir no tratamento, ou mesmo

gerar uma ação negativa no psíquico de quem está sendo atendido, o profissional de psicopedagogia deve manter neutro a qualquer opinião a ser dada para o paciente e a família.

O exercício psicopedagógico deve considerar sua ação como subjetiva, pois se trata de um sujeito que atende a outro, onde um procurar conhecer, identificar o que realmente interfere no aprender do outro durante as várias etapas de sua vida não só quando nos reportamos à escola mais no sentido geral.

Segundo Bossa (2011, p. 36):

Esse saber exige do psicopedagogo que recorra a teorias que lhe permitam reconhecer de que modo se dá a aprendizagem, bem como as leis que regem esse processo: as influências afetivas e as representações inconscientes que o acompanham, o que pode comprometê-lo e o que pode favorecê-lo. É preciso, também, que o psicopedagogo saiba o que é ensinar e o que é aprender; como interferem os sistemas e os métodos educativos; os problemas estruturais que intervêm no surgimento dos transtornos de aprendizagem e no processo escolar.

Por isso, é necessário reconhecer que a aprendizagem é um processo que acontece mediante suas influências inseridas pelo meio onde este vive o psicopedagogo deve estar preparado teoricamente para ensinar aquilo que a criança não aprende sozinha e que quando isso não é tratado a tempo os problemas de aprendizagem e os transtornos são fatores quase que impossíveis de não se desenvolverem.

As atividades do psicopedagogo acontecem de maneira internalizada nos consultórios, abrangendo outros setores como família e instituição escolar, essas atividades sem desempenhadas a partir de uma prática teórica da psicopedagogia a formação deste profissional é muito importante, por ser a partir de este olhar que se constrói a escuta clínica parte importante dessa função.

... Psicopedagogia não é para quem quer; é, sobretudo, para quem pode. Não basta o domínio teórico, já que seu exercício é metateórico e supõe, por parte do profissional, uma percepção refinadamente seletiva e crítica. Mais ainda, a capacidade de juntar e processar saberes, na medida de cada caso, para dar conta de cada um. A isto há que se somar a saúde emocional do psicopedagogo, sua capacidade de transitar entre as complexas relações familiares, muitas vezes as famílias em processo de reorganização, e identificar as possíveis saídas. (WEISS, 2008, p. 13).

Deste modo, a psicopedagogia é uma função a ser exercida não apenas ter o embasamento das teorias de diversos autores que estudam esta ciência mais necessita ser inserida em outras percepções de maneira seletiva e crítica. Este trabalho tem por objetivo central processar os saberes de maneira contextualizada de acordo com cada caso que este estuda.

Na psicopedagogia clínica o trabalho é cercado por tentar entender como será aplicado os procedimentos diagnósticos e terapêuticos, onde o sujeito que aprende é a

parte de maior importância, sendo que a escuta pedagógica neste momento é sem dúvida fundamental para o desempenho de novas intervenções.

Nesse sentido, a autora oferece duas valiosas contribuições à Psicopedagogia: a necessidade de se observar a maneira peculiar e singular com que cada sujeito se mantém ignorando e a necessidade de se mudar a concepção de problema de aprendizagem, adotando-se uma visão sem preconceitos (e não “patologizante”) daqueles que fazem algo diferente da norma. (SCOZ, 2009, p. 30).

Finalmente, a psicopedagogia fundamentada quase que de maneira específica em ação teórica desenvolvida a partir de uma escuta clínica, onde o sujeito pode expressar ou ignorar sua problemática no que se refere a sua própria aprendizagem, permitindo assim que muitos possam agir diferentes das normas que são impostas para uma aprendizagem significativa.

O objeto de estudo da psicopedagogia

A psicopedagogia tem como maior objetivo estudar a essência da aprendizagem e do desenvolvimento humano, este processo ocorre numa perspectiva teórica. A prática dessa formação é exercida em vários setores em especial na clínica setor apropriado para o estudo das dificuldades de aprendizagem e os não desenvolvimentos adequados de crianças e jovens.

Deste modo, vale compreender as dificuldades de aprendizagem como um processo complexo que se configura na deficiência do desenvolvimento humano, pois o homem é um objeto que conhecemos teoricamente sendo que sua constituição ocorre a partir de uma prática.

Segundo Weiss (2008 p 34):

O objetivo [...] [...] psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos básicos do Modelo de Aprendizagem do sujeito que, o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social. Assim, para conhecer esse Modelo de Aprendizagem, conta-se, nos dois eixos descritos, com dados oriundos das observações da escola, da família e obtidos diretamente pela terapêutica e por outros profissionais.

Por isso, o objeto de estudo da psicopedagogia está diretamente ligado ao processo de aprendizagem humana e quais as possíveis influências da família, da escola, e da sociedade que este participa para o seu desenvolvimento satisfatória no que se refere a sua educação.

Por outro, lado a psicopedagogia leva a todos a compreensão que só se aprende de acordo com os ensinamentos recebidos, pois a aprendizagem é um ato que se configura

interna e externamente embasada por um conjunto complexo de ações que envolvem várias áreas do saber, sendo as estruturas: cognitivas e afetivas as principais para um bom desempenho.

Em um primeiro momento a Psicopedagogia este voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias que melhor atendessem aos portadores de dificuldades, tendo como objetivo fazer a reeducação ou remediação e desta forma promover o desaparecimento do sintoma. Ainda, a partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelecem com a mesma, o objetivo da psicopedagogia passa a ser mais abrangente: a metodologia é apenas um aspecto no processo terapêutico, e o principal objetivo é a investigação de etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem considerando todas as variáveis que intervêm neste processo. (KUBINSTEIN, 1992, p. 103 *apud* BOSSA, 2011 P 30)

Assim, a psicopedagogia busca desenvolver metodologias que possibilitem a quem apresenta algumas dificuldades de aprendizagem poder superá-las ou mesmo curar-se dos sintomas, estabelecendo uma sintonia dinâmica entre o aprendiz e a aprendizagem organizando de forma sistemática as variáveis que compõem este processo.

Desta forma, a psicopedagogia esta formulada a partir de diversas linhas de pensamento, cuja teoria não desconsidera as diferenças interculturais de pessoa a pessoa assim como as particularidades que compõem as camadas de população menos favorecidas e que para a sociedade são tidas como diferentes e de pouca valorização.

Segundo Sampaio (2011, p 25):

De acordo com Jean Piaget, a inteligência não é inata, como acreditavam os inatistas–maturacionistas. Para os seguidores desta corrente do pensamento educacional, a criança, desde o nascimento, já é dotada de forma de conhecimentos inatos e, à medida que ocorre a maturação orgânica, essas formas se manifesta, independentemente dos intercâmbios sociais e educativos [...].

Portanto, a inteligência que é o caminho mais próximo para uma boa aprendizagem é um processo inato e que todos os seres humanos de acordo com a psicopedagogia são dotados deste conhecimento a partir de suas manifestações podem acontecer de maneira separada das suas vivencias sociais e educativas.

Campo de atuação do psicopedagogia

A atuação do psicopedagogo é aplicada a diversas áreas entre elas: saúde, educação, hospital e empresa, em cada uma destas o seu trabalho se caracteriza de maneira particular, entretanto busca o mesmo objetivo melhorar a qualidade de vida do ser humano. De acordo com Sampaio (2012, p. 113): “A anamnese é uma das peças fundamentais deste

quebra-cabeça que é o diagnóstico, pois, por meio dela, nos serão reveladas informações do passado e do presente do sujeito juntamente com as variáveis existentes em seu meio”. Este principal método de trabalho para o diagnóstico dos conflitos a serem trabalhados pela psicopedagogia.

Na instituição escolar o psicopedagogo atua na coordenação pedagógica, orientação de professores como também como psicopedagogia institucional que trabalha nos fatores que não favorecem uma aprendizagem significativa, na psicopedagogia clínica trabalha os multifatores que não possibilitam uma boa aprendizagem da criança, na saúde o trabalho também pode ser desenvolvido na clínica, pois nela são aplicados tratamentos para os problemas pré-existente que não só de ordem escolar, no hospital possibilita as crianças com tratamentos crônicos que permanecem por um longo período interno poder participar de atividades em parcerias com outros profissionais para sua aprendizagem e na empresa trabalho na busca de melhor capacitação que possibilite ao trabalhador desempenhar com qualidade suas funções.

Para Scoz (2009, p. 34):

[...] a Psicopedagogia além de dominar a patologia e a etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofundou conhecimentos que lhe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem mas, também, na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Além disso, ao utilizar-se de várias áreas do conhecimento para aprofundar seu campo de estudo e atuação, a Psicopedagogia deixou de privilegiar esta ou aquela corrente de pensamento, esta ou aquela ciência. Dessa forma, contribui para a percepção global do fato educativo e para a compreensão satisfatória dos objetivos da Educação e da finalidade da escola, possibilitando, assim, uma ação transformadora.

Desta forma, a psicopedagogia hoje já não se limita apenas a trabalhar e tratar os problemas de aprendizagem, ela trabalha para contribuir de maneira global no objetivo e finalidade de uma escola transformadora. A psicopedagogia tem nos últimos anos realizado um papel de relevância nas instituições escolares, por este trabalhar as múltiplas facetas que envolvem a educação, não apenas do aluno que não aprende, mas também da formação do professor para um melhor desempenho de suas funções.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana – o problema de aprendizagem, colocando num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evolui devido à existência de recursos, para atender esta demanda, constituindo-se assim, numa prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem. Portanto, vê-se que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende; como esta aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores; como se produzem as alterações na aprendizagem; como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. Este objeto de estudo, que é um sujeito a ser estudado por outro sujeito, adquire características específicas a depender do trabalho clínico ou preventivo. (ABREU, 2004 APUD ALVES, 2007, p. 09).

Por isso, é verdadeiro afirmar que a principal área de atuação da psicopedagogia é a aprendizagem humana, independente onde esteja sendo atuada esta função. O trabalho é significativo a partir do momento que as contribuições ocorrem pelo manifesto de libertação do sujeito diante de seus conflitos.

Por outro lado, a psicopedagogia clínica é a que mais se aproxima do tratamento das dificuldades de aprendizagem do ser humano, não sendo uma atividade a ser tratada de imediato requer tempo e mais que isso conhecimento específico para cada caso.

Segundo Bossa [et al.] (2011, p. 19):

A problemática da aprendizagem, campo e objeto do estudo da psicopedagogia procura justamente deslindar por que e como uma criança que nasce com uma herança genética que a impede a ir em busca do conhecimento, chega muitas vezes a se inibir, se enrijecer, se fechar ou se desorganizar frente ao meio.

Finalmente, o psicopedagogo clínico emprega-se no desenvolvimento da aprendizagem humana, não apenas quando o ser humano apresenta dificuldades no seu cotidiano escolar, mas para orientar são necessárias atividades planejadas, organizada e que comporte a área de maior dificuldade, não apenas atividades que despertem na criança a vontade de brincar.

Psicopedagogia institucional: a práxis

A práxis da psicopedagogia institucional é relacionada ao ato de trabalhar atividades que ajudem uma qualidade do ensino, por ser área de trabalho um exercício indispensável na pragmática da educação. Na instituição escolar a práxis psicopedagógica é desenvolvida pela execução de atividades no que se refere ao exercício de atividades práticas que até então eram apenas obtidas pela teoria.

De acordo com Scoz: “[...] Psicopedagogia enquanto uma práxis e, como tal, capaz de oferecer alternativas de ação no sentido de uma transformação, o que possibilita à instituição escolar e aos alunos **uma melhoria na nas condições de aprendizagem** [...]” (2009, p. 33). Neste processo de aprendizagem estão envolvidos diversos fatores como cognitivos, emocionais e corporais.

A psicopedagogia é um campo de conhecimento recente que surgiu a partir dos conhecimentos trazidos da pedagogia e da psicologia. Evoluiu em busca de um corpo teórico próprio. Da mesma forma que todas as demais disciplinas, nesta sua trajetória evolutiva, a psicopedagogia encontrou muito de seus aportes teóricos na integração de vários campos de conhecimento, já expostos anteriormente, com o objetivo de ter uma compreensão mais integradora do processo da aprendizagem humana. Assim é que podemos dizer que essa tarefa difícil de integração das distintas áreas de conhecimento não se dá aprioristicamente, mas a partir da construção, pelo profissional da psicopedagogia, de uma síntese que se constitui, hoje, num corpo de conhecimento específico, cujo objeto central de estudo é, repito, o processo de aprendizagem humana e os percalços que possam ocorrer, procurando conhecer o sujeito aprendente e a

EDUCAÇÃO BRASIL

influência do meio – família, escola e sociedade – no desenvolvimento desse processo. Isso nos leva à compreensão de que também se constitui objeto central da psicopedagogia as relações que permeiam o processo de aprendizagem do sujeito. (GRIZ, 2009, p. 29-30).

Deste modo, a psicopedagogia desperta para um olhar reflexivo do sujeito como um todo não apenas em atividades isoladas, busca incorporar informações que ajudem no desenvolvimento de novas experiências que promovam modificações estáveis na aprendizagem de todos os trabalhadores que fazem parte da instituição, quando se fala instituição se trata só das escolas mais empresas, hospital e com maior priori as educacionais.

As atividades trabalhadas pela psicopedagogia buscam efetivar um trabalho em equipe, onde as informações possam ser trabalhadas de maneira compartilhadas que possam modificar os paradigmas de uma educação que uma fala e os outros escutam, percebe-se que a instituição é um espaço onde todos devem participar de maneira igualitária. Segundo Sampaio (2011, p. 33):

Os problemas de aprendizagem se manifestam de diferentes formas dentro da escola, e sintomas divergentes se apresentam para revelar que algo não vai bem. Cada criança é única na sua forma de ser, de aprender, bem como não aprender. Perguntamo-nos, enquanto docentes, por que alguns conseguem aprender e outros não, se a forma de ensinar é a mesma.

Portanto, os problemas de aprendizagem principal campo de atuação da psicopedagogia não trabalha apenas os alunos que não aprendem, mas sim aqueles que aprendem de maneira diferenciada. Do mesmo modo que trabalha a atuação do professor para a promoção de uma aprendizagem concreta.

Psicopedagogia clínica: a práxis

Na psicopedagogia clínica a práxis é tida como uma técnica científica que serve para desmistificar as dificuldades de aprendizagem, nas últimas décadas tem apresentado com maior frequência a busca pela solução no ambiente escolar pôr o ensino ter a cada dia buscado mais sua perfeição.

Deste modo, a práxis da psicopedagogia tem se empregado em converter em uma prática técnica reflexiva cujo objetivo é trabalhar as causas das dificuldades de aprendizagem, por considerar necessário um trabalho preventivo, por isso não é realizado medicalização neste tipo de tratamento, mas a principal forma de tratamento é o poder da escuta.

De acordo com Bossa (2011):

Atualmente, a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual a criança participa desse processo um equipamento biológico com disposição afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio. (p. 34).

Assim, o trabalho psicopedagógico deve considerar os fatores externos que envolvem a aprendizagem a afetividade é importante para um bom desempenho e na maioria dos casos é fácil ouvir que a aprendizagem não ocorre satisfatoriamente por falta dela, quando na verdade ela contribui, mas sozinha não é essencial para que a mesma ocorra com contentamento.

O trabalho clínico busca compreender por meio da história do cliente os possíveis fatores que estão interferindo na aprendizagem da criança, neste contexto é importante à participação da família e da escola de maneira conjunta facilitando assim um melhor desempenho do trabalho.

O trabalho clínico dá-se na relação entre um sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem, buscando compreender a mensagem do outro sujeito, implica no não aprender. Nesse processo, onde o investigador e objeto-sujeito de estudo interagem constantemente, a própria alteração torna-se alvo de estudo da Psicopedagogia. Isto significa que, nesta modalidade de trabalho, deve o profissional compreender o que o sujeito aprende – como o sujeito aprende e porque o sujeito aprende, além de perceber a dimensão da relação entre psicopedagogo e o sujeito, de forma a favorecer a aprendizagem. (ALVES, 2007, p. 13).

Por isso, o trabalho psicopedagógico clínico busca compreender através das entrevistas realizadas na clínica o que ser implicando para uma aprendizagem insatisfatória, cabendo a este entender o sujeito aprende e o que não está favorecendo esta aprendizagem.

Deste modo, podemos acreditar que são vários os motivos que levam as crianças a desenvolver dificuldades na aprendizagem, o não aprender pode expressar uma dificuldade na relação da criança com a sua família onde os envolvidos buscam sempre redimir sua culpa ou mesmo não a reconhecer, sendo que o sintoma de algo que não vai bem nesta dinâmica, a práxis do docente, ou alguma disfunção, como as dislexias, entre outras. A dimensão social está relacionada à expectativa da sociedade, onde estão inseridas a família, o grupo social e a instituição de ensino, todos estes fatores acabam expressos na práxis do trabalho científico da psicopedagogia.

Para Scoz (2009):

[...] a Psicopedagogia enquanto uma práxis e, como tal, capaz de oferecer alternativas de ação no sentido de uma transformação, o que possibilita à instituição escolar e aos alunos uma melhoria nas condições de aprendizagem, objetivando reverter a situação dramática em que se encontram as escolas brasileiras. (p. 33).

Assim, o psicopedagogo tem uma das principais funções observar a relação que se funda entre docente/discente pelas práticas pedagógicas educacionais. Através de um olhar atencioso e da escuta minuciosa o profissional pode captar os sinais de alerta que os

sujeitos estão emitindo no processo ensino-aprendizagem dentro da sala e daí traçarem metas para atingir seu principal objetivo de trabalho a aprendizagem organizada e aceitável.

Finalmente, a Psicopedagogia nas organizações educacionais ou não mobiliza mudanças que estão explicitadas na observação das formas, da estrutura e da articulação dos elementos do grupo, fortalecendo uma visão dinâmica, resgatando o olhar da instituição para ela mesma, como um sistema que tem necessidades e posturas diferenciadas. Para que haja uma aprendizagem onde as dificuldades não estão permeadas em seu perfil diagnóstico.

Conclusão

A psicopedagogia é uma formação que envolve diferentes profissionais e permite deste modo que esta enfrente os diversos problemas que geram os conflitos pessoais e de aprendizagem, embora muito se tenha feito para melhorar a qualidade do ensino ainda é comum identificar alunos que não aprendem como devia e profissionais que mesmo tendo conhecimento não desempenha bem sua função.

Acredita-se que a psicopedagogia não relacionado apenas a uma situação problema mais inclui diversos elementos que ajudam com que o ser humano não consiga por si só resolver seus próprios conflitos, vale ressaltar que na atualidade as relações pessoais já não às mesmas e por isso torna-se difícil a evolução tanto do saber como da convivência em todos os aspectos.

O objetivo central deste artigo foi base para a conclusão deste trabalho, pois a psicopedagogia é sem dúvida importante na melhoria da qualidade do ensino e do desempenho profissionais em todos seus espaços, levando em conta que ela também ajuda diretamente na formação do professor deixando este capaz de lidar com os diferentes sentidos do aprendizado escolar.

Por fim, a psicopedagogia é uma diversificada e que permite aos nela envolvidos lidar com a diversidade do ambiente escolar da atualidade, das grandes cargas de trabalho das indústrias e no hospital proporcionar as crianças com internamento de longa duração não sente-se excluído do mundo escolar, hoje o professor deve ser alguém além de suas obrigações como docente desenvolver um papel humanizado em seus espaços de trabalho, pois muitas crianças sentem a falta dos pais e acabam encontrando neste profissionais a correspondência de suas dificuldades, daí seu papel pode ser desempenhado como: advogado, psicólogo, assistente social entre outros e se este não estiver devidamente qualificado com certeza não conseguira evoluir no que dele é esperado na escola.

Referências

ACAMPORA, Bianca. Psicopedagogia Clínica: O despertar das potencialidades. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

ALVES, Maria Doralice Veiga. Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico. Vila Velha: ESAB, 2007.

BOSSA, Nádía Aparecida. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Arte Médica, 1994/2000.

_____, Nádía Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil contribuições a partir da prática. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GRIZ, Maria das Graças Sobral. Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MASINI, Elcie F. Salzano. Psicopedagogia na escola. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SAMPAIO, Simaia. Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2009.

VISCA, Jorge. O diagnóstico operatório da prática pedagógica. São José dos Campos: Pulso, 2008.

WEISS, Maria Lúcia Lemme, Psicologia Clínica: Uma visão diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar. 13ª ed. rev. E amp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA DO
PROFESSOR DO IF SERTÃO - PE - CAMPUS FLORESTA

Maria Aparecida de Sá Martins Menezes

Introdução

A sociedade passa por transformações constantes e suas exigências implicam diretamente no âmbito escolar, pois na escola a criança inicia a sua vida social de forma mais concreta e sistematizada, tendo em vista uma realidade educacional que tende para o mesmo fim, a formação do cidadão.

A prática de todos os envolvidos na educação, exige uma postura adequada para um bom processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de ter os objetivos alcançados. A prática referente ao currículo é estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos, de uma determinada realidade.

Segundo Sacristán (2000, p.15), “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com a cultura”.

Diante disso, fica claro a importância de se entender o currículo de uma forma concreta e dinâmica, que necessita de constantes adaptações para a melhor realização da verdadeira função da escola.

O currículo está relacionado concretamente com o fazer da escola dentro de um determinado sistema social, pois será justamente este sistema que definirá o conteúdo aplicado.

Mesmo assim esse processo será caracterizado por especificidades peculiares às diversas realidades em que estão inseridos os sistemas educativos, expressos por ritos e mecanismos diferentes.

Com o objetivo de verificar como os professores do IF SERTÃO – PE Campus Floresta entendem o Currículo e como fazem uso dele, foi realizada a pesquisa de campo, tendo por base um questionário semiestruturado, com 20 professores, correspondendo a 60% do corpo docente da Instituição.

As contribuições do currículo como um processo dinâmico

O currículo é um processo dinâmico e amplo que está sempre se adaptando às mudanças para a sua efetiva concretização. Se faz necessário ter um olhar cuidadoso de que o currículo não é algo estático e/ou acabado, e também possa ser aplicado em todas as realidades educacionais, independentemente da localização, pois o conhecimento humano está sempre em contínuo crescimento, o conteúdo a ser aprendido pelo aluno se

amplia constantemente a vida humana em qualquer localidade, que inserida em grupos sociais apresentam novas formas de conhecimento e de convivência.

A realização e concretização do currículo requerem um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente ao currículo, professores que o modelam de acordo com a sua realidade de sala de aula e habilidades dos alunos. É o contexto da prática que é ao mesmo tempo contextualizado por ela. Segundo Freire (1987, p. 67):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 67).

Diante disso, é importante que haja um melhor aprofundamento do que seja os subsistemas e suas funções, além do contexto para sua real efetivação, vindo a comprometer toda a sua praticidade.

Um currículo dinâmico deve ser apresentado em forma de acompanhamento descritivo de como se encontra o desempenho do aluno diante do que se espera para o ano escolar que o mesmo está cursando.

O currículo deve possibilitar o acompanhamento do aluno em seu desenvolvimento, podendo registrar seu processo evolutivo no que concerne ao aprender, além de reconhecer o que precisa aprender e o que foi aprendido de maneira efetiva. Por isso, o currículo não pode se apresentar de modo estático, considerando somente o conhecimento que o aluno aprendeu, mas existe a necessidade de averiguar de maneira dinâmica o que o aluno aprendeu com o intuito também de atingir o que lhe é necessário aprender.

O currículo deve apresentar-se vivo, preferencialmente a mesma vida de quem ele acompanha. O próprio currículo não deve se restringir a questões administrativas de formalidades de uma possível aprendizagem, mas sim ao aluno, pois o processo de aprendizagem acontece nele.

O caminho para o emprego de um currículo dinâmico é real e possível, necessário se faz sua aplicação prática.

O currículo, a prática pedagógica do professor e a BNCC

Em uma visão geral, o currículo está relacionado ao programa de uma determinada disciplina, além do conjunto de atividades no âmbito educacional, incluindo variados tipos de metodologias e aos recursos didáticos que são utilizados durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, o currículo escolar é a base para o planejamento da prática pedagógica (ROCHA, 2014).

Uma atenção que se faz necessário entre o currículo e a prática pedagógica do professor é muitas vezes a incompatibilidade entre a teoria e a prática, o seu distanciamento do conteúdo curricular e a realidade em sala de aula.

Para Paulo Freire (1988), os currículos devem ser adaptados às peculiaridades dos alunos e não o contrário. Os currículos típicos da escola massificada, ao predefinir quais conteúdos todos os discentes devem aprender anula as singularidades ao incentivar a homogeneização cultural e desestimula o pensamento crítico

O professor deve ter como base os saberes trazidos pelos seus alunos para uma melhor construção do conhecimento em sala de aula. O currículo e o professor juntos conseguem auxiliar os alunos a ir além do senso comum, podendo integrar os conhecimentos do dia a dia e os conceitos científicos repassados pela escola, visando a formação do cidadão que seja crítico e reflexivo diante da realidade.

Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. A flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino.

Em suas pesquisas sobre o magistério, Maurice Tardif (2014) inferiu que o professor, em sua prática na sala de aula, recorre a diferentes tipos de saberes e habilidades que remetem à sua socialização anterior no ambiente escolar como aluno, ao contato com colegas mais experientes e outros atores educacionais, aos hábitos e valores morais do contexto social ao qual se está inserido, à sua própria história de vida e à sua trajetória profissional.

Em contrapartida, os conhecimentos teóricos obtidos durante a formação universitária e produzidos pelas pesquisas na área de Educação, apesar de importantes referenciais metodológicos e imprescindíveis para o desenvolvimento da capacidade crítica, são saberes pouco acionados pelos professores em seu cotidiano profissional.

Pode-se afirmar desta forma que os saberes do professor podem ser encontrados na prática e não em técnicas ou teorias elaboradas previamente.

O currículo é a base para o planejamento da prática pedagógica dos professores, como também, o compromisso para com os alunos, auxiliando o docente no seu cotidiano prático escolar com o intuito de promover um aprendizado significativo.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo. Neste contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica

compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

A formação do professor para a prática curricular

Não há como falar de formação de professores sem levar em conta a formação inicial, cujo papel é fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado. Parece ser consenso entre os estudiosos do assunto que a formação inicial representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científico e pessoal que vão permear a prática pedagógica. Assim, espera-se que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores atuarão. Santos (2008).

É importante salientar que devem acontecer reflexões desde a formação inicial dos professores, onde o futuro professor já possa ter o contato direto com a realidade escolar desde o início de sua formação e isso acontece no momento em que o mesmo tem a disciplina Estágio Supervisionado, onde o futuro professor vivenciará na prática a rotina de sala de aula, primeiro em fase de observação e posteriormente se preparando para dar suas primeiras aulas.

A formação docente na prática curricular tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores da área da educação, e é algo que constantemente sofre modificações e o professor deverá está capacitado para essa prática, daí a importância de cursos de formação continuada que auxiliarão os professores a acompanharem esse processo. Nesse contexto, entra como peças importantíssimas, o coordenador pedagógico e o articulador, que contribuirão de forma benéfica para a melhoria do ensino e para a prática curricular.

O professor deve ser instruído a estabelecer uma relação dialética entre a teoria e a prática é o chamado professor prático-reflexivo, mas para isso se faz necessário uma preparação diferenciada com esses professores, pois para saber como trabalhar de forma concreta o currículo não depende apenas de observação direta nas escolas e sim de fazer uma conexão do currículo com a realidade dos alunos, atingindo dessa maneira a real função da escola. Afinal o currículo é a base para o planejamento da prática pedagógica.

Segundo Sacristán (2000, p.26), “é obvio que o currículo faz referência à integração e ao intercâmbio entre professores e alunos, expressando-se em práticas de ensino-aprendizagem sob enfoques metodológicos muito diversos, através de tarefas acadêmicas determinadas, configuram de uma forma concreta o posto de trabalho do professor e o de aprendiz dos alunos. Daí pode-se compreender o currículo em sua prática de uma forma mais clara e direcionada ao processo de ensino-aprendizagem e as funções de professores e alunos.

A formação do professor implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores.

A implicação do currículo na prática pedagógica

Para entender melhor a respeito da questão sobre currículo, é necessário abordar sobre o currículo dentro da perspectiva tradicional, crítica e pós-crítica de educação.

Segundo Silva (1999), o currículo na tendência tradicional baseia-se na filosofia positivista de Augusto Comte, através da teoria de currículo de Tyler, que buscou introduzir no âmbito escolar as dinâmicas estabelecidas por Taylor na linha de montagem de carros. Tendo o ensino como instrução, o pensamento voltado para o tecnicismo, que visa preparar indivíduos para desempenhar situações definidas. A ação educativa fundamentada neste paradigma implica em uma dicotomia entre ensino e aprendizagem, onde o professor é o que ensina e o aluno o que aprende, o professor é o detentor do saber e o transfere para o aluno para que este o receba sem questionar.

O mesmo autor salienta que, Paulo Freire e Louis Althusser começaram a esboçar o paradigma crítico de currículo em “oposição” as práticas educacionais baseadas na teoria tradicional de currículo de Tyler. As teorias críticas de currículo são teorias que põem em discussão o status quo daqueles que detêm o poder, através da problematização e do questionamento entre professor/conhecimento/ aluno. A prática pedagógica do professor dentro dessa perspectiva está voltada para a ação-reflexão-ação do ato pedagógico, onde o professor passa a ser reflexivo e busca interagir com os alunos numa dialética que envolve o saber ser e o saber fazer de alunos e professores de forma dinâmica e recíproca.

Na segunda metade do século XX, surgiu as teorias pós-crítica de currículo que vai além da teoria tradicional que se preocupa em o que ensinar e a crítica no como ensinar, essa teoria está voltada para o porquê ensinar e o que deve ser ensinado. A teoria pós-crítica busca identificar, analisar o significado, ou seja, o que é considerado verdadeiro em termos de conhecimento e o porquê de sua prática. As perspectivas pós-crítica estão alicerçadas sobre o eixo liberal ou humanista, que defende ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas.

O que se pretende ensinar depende da concepção de currículo que está presente na ação de ensinar. Atualmente o professor pouco fala de currículo, pouco conhece o currículo, e, é preciso que a escola discuta o currículo que sedimenta sua prática através da ação do seu Projeto Político Pedagógico.

Para Silva (2009) um currículo e uma escola que buscam a libertação precisam socializar o conhecimento já acumulado e investigar a realidade social do aluno, estabelecendo dessa forma articulação entre o conhecimento e a realidade, o que vai viabilizar que se ampliem as possibilidades dentro da escola e do próprio aluno.

Desta forma, muitos docentes sentem a dificuldade de articular os conhecimentos com a realidade do aluno, principalmente os professores que não tiveram uma formação pedagógica, pois muitos professores do IF SERTÃO – PE Campus Floresta, não possuem licenciatura para lecionar, são bacharéis devido a Instituição oferecer cursos técnicos que precisam de professores específicos das áreas.

Materiais e métodos

A pesquisa de campo é uma forma que podemos utilizar para que os resultados possam ser apresentados com fidedignidade, pois não é o sentimento dos participantes que estão sendo expostos.

A atividade de pesquisa é empreendida no intuito de descobrir e construir novos conhecimentos; para tal é necessário projetar o caminho a ser seguido, uma vez que cada caminho poderá levar o investigador a alcançar diferentes resultados. (MERRIAM (1998) apud TEIXEIRA, 2003).

Para obter informações sobre como os professores do IF SERTÃO – PE Campus Floresta concebem o Currículo, foi elaborado um questionário semiestruturado com oito perguntas subjetivas, sobre o tema em discussão (em anexo).

Os questionários foram aplicados com 20 professores do Campus, perfazendo um percentual de 60% do corpo docente.

Em seguida foram feitas a tabulação e análise dos dados, sendo apresentados a seguir.

Resultados e discussões

O processo de compreensão do conceito de currículo, não pode ser dado através de conceitos anteriormente formados, à medida que no mundo ocorrem constantes transformações, a construção do conhecimento e do campo do currículo precisa ser repensada, sem desconsiderar o espaço e o tempo em que se inserem, tornando, assim, necessárias novas perspectivas para que se forme um próprio conceito.

Diante disto, na indagação realizada aos professores sobre o que eles entendem por Currículo Escolar, as respostas predominantes foram: conteúdos e metodologias para o ensino; organização de conteúdos; conjunto de elementos internos e externos utilizados para dinamizar a prática pedagógica.

Em relação a utilidade do Currículo, todos enfatizam a sua importância na organização do fazer pedagógico, como um elemento norteador das ações inerentes ao ensino e a aprendizagem.

Em se tratando de como é o Currículo da Instituição, a maioria coloca que ainda se baseia em concepções tradicionais, concentrando em conteúdos e metodologias adotadas, não favorecendo a participação de todos os segmentos na sua construção. Embora já esteja havendo discussão para a elaboração do Currículo para o próximo ano, até o momento ele é visto como algo distante em alguns aspectos da realidade local, não sendo visível que houve muitas modificações, apesar de ter uma certa flexibilidade para que os professores possam trabalhar de forma a atender as necessidades dos alunos, onde possa contribuir para sua formação como cidadão.

A maneira para o Currículo ser melhorado para atender as expectativas e as exigências do mundo moderno, os professores colocam que para isso será necessário que

ele deixe de focar em apenas nos conteúdos, mas que possa ser pensado à partir de competências e habilidades, bem como trabalhar de forma coletiva e atender as novas tecnologias, desta forma a escola tornará mais significativa para o aluno.

Com relação ao trabalho interdisciplinar, o currículo como se encontra hoje na Instituição ainda não favorece, porém existe alguns esforços de professores que realizam o trabalho interdisciplinar, mas de forma muito tímida.

Considerações finais

O mundo está em constantes mudanças, às informações vão e vem, as tecnologias cada vez mais avançadas, e por isso que os profissionais da educação também necessitam frequentar constantemente cursos de aperfeiçoamento, pois o conhecimento não é algo estagnado, posto, parado, assim como o currículo.

Assim como o conhecimento humano, o currículo não é algo estático e/ou acabado, está sempre se adaptando às mudanças para a sua efetiva concretização e para isso se faz necessário que essas mudanças estejam aliadas a realidade vivida por esses alunos.

É importante salientar que para que o currículo seja bem elaborado e colocado em prática é preciso que o Professor Coordenador assuma seu papel que é orientar os professores como trabalhar com essa nova perspectiva e difundi-la na escola, já que lhe cabe a atribuição de garantir que os professores também a conheçam, aceitem e objetivem-na na prática escolar, assim como todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem dar sua contribuição, pois todos são responsáveis por garantir que a reforma, se transforme em prática concreta na escola.

Ficou evidente na pesquisa realizada que ainda faltam incentivos na construção coletiva do Currículo o que dificulta o aperfeiçoamento das atividades propostas, impedindo muitas vezes que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais dinâmico. Bem como a construção da cidadania, através do enfoque interdisciplinar, que só será alcançado por meio de um esforço contínuo envolvendo vários setores da sociedade civil e não cabendo apenas a professores e alunos.

A educação deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, onde todas as disciplinas trabalham interligando-se e deve passar para o aluno a visão de um sistema. Para isto, o Currículo deve ser elaborado de forma que possibilite este trabalho interdisciplinar, e, só será alcançado quando todos os envolvidos no processo educativo contribuírem para a sua construção.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MERRIAM, S. B. Qualitative research and case study applications in education. In TEIXEIRA, Enise Barth. *A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais* (2003). Disponível em < <https://www.revistas.unijui.edu.br> > Acesso em 12 de março de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017

ROCHA, Arlindo Nascimento. **Currículo Escolar: uma visão histórica da evolução do conceito de Currículo Escolar**. *Web Artigos*. Educação, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>> Acesso em: 18 jun. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed., Porto Alegre-RS: Art Med, 2000.

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.394/96: *Alguns Passos na Formação de Professores no Brasil*. In: GRANVILLE, Maria Antonia. (org.) **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: autêntica, 1999

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

EDUCAÇÃO BRASIL

ANEXO

Questionário – Professor

1. O que você entende sobre Currículo Escolar?

2. Qual a utilidade do currículo?

3. Como é o currículo da sua escola?

4. Você participa das decisões em relação ao currículo da escola?

5. Você acredita que a situação do currículo escolar se modificou, deixando de ser visto apenas como uma listagem de conteúdos que a escola era obrigada a cumprir?

6. O questionamento sobre o que ensinar hoje não é um debate que se limite aos muros da escola. Para tanto, cada sistema de ensino tem normas para o currículo. Como essas normas se colocam no caso brasileiro? Qual o espaço de autonomia da escola?

7. De que maneira o currículo poderia ser melhorado de forma que atenda as expectativas e as exigências atuais do mundo moderno?

8. O Currículo como é concebido hoje em sua Escola favorece o trabalho interdisciplinar?

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: LIMITES, NOVOS CAMINHOS
E VELHOS PRECONCEITOS

Marcos Aparecido Pereira
Epaminondas de Matos Magalhães

Introdução

Por diversos motivos, geralmente associados a conceitos elitistas, uma forma de fazer literatura foi dada como superior a outra, como se fosse possível medir as ideias, os sonhos ou quantificar as criações artísticas. É devido a esse entendimento distorcido que alguns autores, obras, estilos e/ou gêneros foram (e são) desvalorizados, vistos com desdém e, por sua vez, excluídos das discussões, recomendações acadêmicas ou estudos literários. A título de exemplo, em vários contextos, é possível citar como não pertencentes à zona de prestígio artístico: a literatura infantil e juvenil, o gênero policial e a ficção científica, etc. Entretanto, Candido (2011) destaca que a literatura é a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, e ressalta, ainda, que é impossível viver sem literatura, já que ela se manifesta em nosso cotidiano de várias formas. Compõem esta definição: “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Segundo Coenga (2010), a literatura tem razão de estar e de permanecer no currículo do ensino médio por fazer parte do processo de formação dos indivíduos. Formação essa que “é contínua, incessante e até mesmo interminável, ou seja, pelo texto literário tem-se uma dinâmica infinita envolvida e que se movimenta conforme as mutações e as contradições históricas, políticas e sociais” (COENGA, 2010, p. 60). Logo, o trabalho da escola no que diz respeito ao ensino de literatura é amplo, complexo e imprescindível tanto dentro do processo de ensino-aprendizagem que se desenrola no ambiente escolar quanto naquele que se multiplica pelos espaços sociais. Assim sendo, faz-se necessário refletir sobre a literatura “autêntica” que circula no espaço escolar e seus motivos e aquelas que são tidas como “clandestinas”. Dicotomia que, muitas vezes, provoca um distanciamento do jovem leitor em formação da leitura literária.

Literatura infantil e juvenil: novos tempos, velhos preconceitos

A literatura tem suas raízes nas manifestações orais, no ato de contar histórias dentro do clã familiar. Ainda assim, muito comumente, quando falamos de literatura, a primeira coisa que vem à cabeça das pessoas é o livro (impresso), como destaca Góes (1991). Contudo, é preciso lembrar que a literatura é muito anterior a isso, proveniente, segundo a mesma autora, da necessidade de comunicação do ser humano. Deste modo, o

livro foi o meio que essa forma de expressão artística encontrou para alcançar um maior número de pessoas.

Ao tratar de literatura infantil e juvenil é interessante lembrar que ela existe bem antes de ser impulsionada pelos interesses econômicos que ampliaram a produção de livros voltados para os filhos da classe abastada. Os contos de fadas e a poesia infantil têm sua origem junto ao folclore, aos mitos e à tradição oral que são, por sua vez, manifestações muito anteriores ao livro impresso (GÓES, 1991).

Coelho (1997) explica que a expressão “literatura infantil” sugere, erroneamente, livros destinados apenas à distração e/ou ao prazer, o que, por sua vez, indica porque esse tipo de criação literária foi tratado como “gênero menor” ou “gênero secundário”. Além disso, a literatura infantil também foi vista com olhares utilitaristas, com finalidade educativa na transmissão e assimilação de conteúdos e valores. Tal visão didática fez com que essa forma de literatura não recebesse o devido reconhecimento e *status* de arte.

Quanto ao caráter educativo, muitas vezes atribuído às obras infantis, este está relacionado à visão da criança como “mola propulsora” de consumo do mercado editorial, fato que, a partir do século XVIII, levou as empresas publicadoras a vincularem a literatura infantil como instrumento útil na instrução e no desenvolvimento de habilidades linguísticas da criança, como destaca Cademartori (1986).

Antes não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2003, p. 15, grifo da autora).

Com o “surgimento” da infância, a partir da ascensão da burguesia, começa a surgir, também, a preocupação com o universo infantil. A sociedade passa, pela primeira vez, a pensar nos interesses e nas necessidades dessa faixa etária. Antes a criança era vista como um adulto em miniatura e, como tal, não tinha “direito” a um mundo que lhe fosse peculiar. E “pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (ARIES, 1981, p. 03).

Os núcleos familiares compostos por muitos membros, característica da corte monárquica medieval, foram dando lugar à nova unidade familiar, menor, centrada em pai, mãe e filhos. “A família conjugal moderna seria, portanto, a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem” (ARIES, 1981, p. 15). Na família moderna, os pais passam a ser considerados “únicos” responsáveis pela educação de sua prole. Fato que proporcionou um olhar mais atento para as crianças burguesas, pois o sucesso dos filhos refletia o êxito social (em termos capitalistas) dos pais.

Ou seja, crianças instruídas, bem alimentadas e bem vestidas eram exemplos de uma família burguesa bem-sucedida.

Com o surgimento do modelo burguês de família temos, ainda, a escola como instrumento necessário para auxiliar os pais na instrução e no desenvolvimento intelectual das crianças. As “escolas representavam possibilidades de progresso, de domínio do futuro e a certeza de um mercado nascente e promissor para os interessados em livros” (SOUZA, 2003, p. 177).

Neste contexto, os livros foram rapidamente “adotados” pela escola a fim de instruir as crianças, o que, por sua vez, impulsionou a sua produção com essa finalidade pedagógica. Souza (2003, p. 29) lembra que: “a produção para jovens, nas suas origens, esteve ligada ao desenvolvimento da educação escolar, surgindo da necessidade de se usarem livros para atender aos objetivos de universalização do ensino”.

Segundo Zilberman (2008), os livros literários foram, primeiramente, tratados como sendo importantes para desenvolver atributos desejáveis nos indivíduos em formação, em seguida, a preocupação central passa a ser com o aprimoramento dos aspectos linguísticos (norma culta) nos jovens, aliada à legitimação de valores nacionalistas.

Neste cenário, é preciso lembrar que ao se discutir a educação, pensadores como Voltaire e Rousseau tinham em mente apenas uma educação para a elite, como explica Andery (1996). A camada mais pobre da sociedade deveria receber, na visão desses autores, uma instrução mais voltada para o trabalho e atividades manuais.

Dessa forma, a escola (dos filhos dos burgueses) ligava-se à literatura infantil como instrumento útil, quase paradidático, em que “a preocupação conteudística estava ao lado da preocupação do ensino de língua” (CADEMARTORI, 1986, p. 19). O texto infantil servia como instrumento pedagógico que respondia às necessidades do professor de ensinar e à carência do aluno por informação e formação de caráter e valores. Esse tipo de abordagem do texto faz com que a literatura infantil e juvenil perca aquilo que Coelho (1997) chama de “literariedade” e acaba ganhando uma finalidade prática.

Ainda hoje é possível encontrar exemplos desse tratamento pragmático e dessa preocupação exclusivamente “conteudística” dada pelas escolas à literatura de modo geral. São exercícios mecânicos, respostas padronizadas, resumos e preenchimento de fichas esquematizadas que fazem com que as obras percam sua “poeticidade” e ganhem um caráter de “praticidade” pedagógica, como destacam Palo & Oliveira (1992).

Contudo, Coelho (1997, p. 14) destaca que: “a Literatura, em especial a Infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir [...]: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no “diálogo” leitor/texto, estimulado pela Escola”. Portanto, a literatura infantil e juvenil pode cumprir, simultaneamente, os dois papéis: literário e pedagógico. Ela é, antes de mais nada, arte e, como tal, nasce ligada ao fazer estético atuando sobre as “mentes, onde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem...” (IDEM, p. 25), proporcionando ao leitor essa relação dialógica com o “outro” e consigo ao mesmo tempo. Logo, “a Literatura Infantil e Juvenil não é, e nem pode ser, mero *entre-*

tenimento” (IDEM, p. 55, grifo da autora), pois “é o meio ideal para auxiliá-las [as crianças] não só a desenvolver suas potencialidades naturais, como também auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (IDEM, p. 38).

Assim, quando Llosa (2016) e Todorov (2009) afirmam que a literatura é mais que um simples entretenimento, uma distração ou uma enganação, gostaríamos de acrescentar: independentemente da idade do leitor. Seja literatura para crianças, jovens ou adultos, ela cumpre sua tarefa de humanizar e ajudar a viver melhor, já que, embeleza e dá sentido ao mundo (TODOROV, 2009).

Leitura literária na escola: limites?

Desde sua elaboração, os Parâmetros Curriculares Nacionais (ou PCNs) vêm buscando fornecer uma proposta “para a educação brasileira tornar-se eficiente” (COENGA, 2010, p. 59). Os méritos e as deficiências dessa tentativa foram e continuam sendo debatidos por professores e pesquisadores dos mais variados níveis de ensino. Nunca houve (e talvez nunca haja) um consenso em torno desse documento, entretanto, ele continua sendo o instrumento norteador das ações educacionais em nosso país nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Neste trabalho trataremos, ainda, da leitura literária presente nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que são uma reformulação, publicada em 2006, dos antigos *Parâmetros Curriculares – Ensino Médio* (PCNEM). Também será mencionado o Caderno *Linguagens* (2014) do Programa de formação de professores do Ensino Médio que, mais recentemente, serviu de capacitação profissional de docentes em todo o país com base no programa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Essa iniciativa teve como escopo a elevação da qualidade do Ensino Médio brasileiro e a implantação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2012).

De acordo com o Inciso III do Art. 35 da Lei nº 9394/96 que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, o ensino de literatura deve ir ao encontro do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, *online*).

Apesar da importância e da legislação, o espaço dedicado à leitura literária na escola ainda é pequeno e, em sua grande maioria, limitado (às aulas de língua portuguesa, à responsabilidade do professor de linguagem, a determinados autores e obras pré-estabelecidos, etc.).

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* assumem que a leitura literária vai se tornando cada vez mais “fechada” para o aluno conforme ele caminha em direção ao ensino médio. Há menos lugar e tempo para escolhas livres, externas às indicativas do livro didático e/ou manuais de orientações pedagógicas que têm em vista o ensino de obras consagradas nas escolas literárias. A autonomia de escolha do que o aluno vai/quer

ler dá espaço àquilo que o aluno *deve ler*. Um crivo, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, ligado à:

[...] influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, *já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças*, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. (BRASIL, 2008, p. 62, grifo nosso).

Dessa forma, não só a autonomia do aluno leitor, mas também a do professor leitor é, de certa forma, cerceada. Esquece-se que: “estudar literatura não é só ler os textos consagrados pela tradição da história da literatura brasileira, por exemplo” (CHIAPPINI, 2005, p. 115).

Acreditamos que é preciso dar voz aos professores e, principalmente, aos alunos quando o quesito é o que ler e por que ler em sala de aula. Apenas com a união, de um lado, da experiência (de formação e de leitura) do docente e de outro, das preferências de leitura do jovem, num diálogo franco e sincero quebrar-se-á o caráter de obrigação e distanciamento da leitura literária que pode ser encontrado Brasil à fora.

Segundo Bourdieu (1998, p. 286), “a obra de arte só existe enquanto tal [...] se for apreendida por espectadores dotados de atitude e competência estéticas tacitamente exigidas”. Portanto, a procura dos livros pelos alunos e/ou professores legitima a obra, uma vez que o investimento neste jogo é condição para que ele se realize (BOURDIEU, 1998).

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* afirmam que “o passo inicial de uma leitura literária [é] a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva” (BRASIL, 2008, p. 60). Entretanto, acreditamos que a leitura literária começa antes disso. O livro deve, primeiro, chamar o aluno, despertar sua curiosidade, seduzi-lo a fim de que ele aceite adentrar em suas páginas e no seu mundo de fantasia. Portanto, antes de ler o livro propriamente dito, o leitor (nesse caso o aluno leitor em formação) lê o seu entorno: a capa, a propaganda, a sinopse, o que se fala ou se produz sobre a obra, etc. Desta forma, se a capa do livro parecer uma lápide e se o que falam sobre ele tiver o tom de um réquiem, será muito difícil convencer o jovem leitor a arriscar-se por “mares nunca dantes navegados”, parafraseando Camões. Ao contrário, se o aluno perceber que a obra é, na verdade, um bosque (ECO, 1994) e que dentro dela haverá mistérios, segredos, aventuras e desafios próprios para sua idade, será bem mais fácil passar para a descoberta do prazer íntimo que deve reger essa relação obra-leitor, sobretudo para leitores iniciantes.

Não há como descobrir o deleite de um passeio pelo bosque sem liberdade, sem possibilidades e variedades de escolha e, sobretudo, sem diálogo (entre aluno e professor e entre alunos, principalmente). Por meio da conversa é possível conhecer as histórias de vida (e de leitura) das pessoas e seus possíveis gostos literários, de forma a perceber quais pactos de leitura elas estão mais dispostas a aceitar (num primeiro momento). E, a partir dessas combinações, ir delineando novos caminhos, o que as *Orientações Curriculares*

para o Ensino Médio chamam de passar das “escolhas anárquicas” dos alunos para a escolha sistemática que rege esse processo dentro da escola (BRASIL, 2008).

Entretanto, o que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* deixam de lado é justamente o direito à fala daquele que deveria ser o primeiro interessado: o aluno. É preciso que o direito de gostar possa ser exercido e debatido em sala de aula de modo que o contato com o texto não seja apenas uma prescrição por tempo determinado: enquanto estiver na escola.

Para seguir para a vida é preciso que a experiência de leitura seja agradável. É importante que os textos literários não sejam tratados “como expediente para servir ao ensino [...] das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’” (BRASIL, 1997, p. 30, grifo do autor). Afinal, não cabe ao professor ensinar o prazer, cabe a ele mediar o contato a fim de que o aluno possa experimentar e descobrir os prazeres que o texto pode proporcionar. E, esse processo de mediação e descoberta só é possível pela troca de experiências, pelo diálogo e pela livre experimentação e discussão.

O volume *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2000) fixa seu olhar sobre: “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de **produção/recepção**” (BRASIL, 2000, p. 14). Ou seja, direciona praticamente a totalidade dos trabalhos a serem realizados em sala de aula com textos em funções pragmáticas e conteudísticas.

A visão exposta pelo volume *Língua Portuguesa* dos PCNs também vai ao encontro de um pensamento pragmático e funcional do texto, como pode ser percebido no fragmento: “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p. 29). É evidente que quem pensa desse modo é o adulto que, muito frequentemente, busca a melhora, a recompensa pelo *trabalho feito*, já a criança e o jovem não. Esses são movidos pelas sensações (AGUIAR; BORDINI, 1988), logo, querem experimentar o mundo, degustá-lo ou devorá-lo ao seu bel-prazer. Dessa maneira, possivelmente, estão bem menos interessados que os adultos em como suas habilidades linguísticas, por exemplo, vão melhorar com a leitura.

Ao falar das experiências de leitura dos alunos, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* afirmam que o: “conhecimento dos gêneros literários [...] deve ser considerado como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura” (BRASIL, 2008, p. 71). Em outro momento mencionam que: “a escola também poderia propiciar [...] oportunidades [de compartilhar impressões sobre o texto lido]” (BRASIL, 2008, p. 68). Concordamos, mas vamos além, é preciso que o aluno se sinta senhor de suas leituras, que possa escolhê-las, defendê-las, divulgá-las e compartilhá-las, acima de tudo, independentemente da classificação ou da hierarquização dada à obra.

Experiências desprestigiadas pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, como a ficção juvenil e/ou os *best-sellers*, deveriam ser valorizadas no ambiente escolar a fim de suscitar discussões e reflexões que tendem a engrandecer o processo de ensino-aprendizagem e a formação do leitor literário.

Petit (2013), por sua vez, diz que “os *best-sellers* permitem ‘desenferrujar os olhos’ e há alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras” (PETIT, 2013, p. 175, grifo da autora). Logo, para descobrir e desfrutar dos benefícios que eles podem proporcionar, é preciso experimentar, ler, arriscar-se com a curiosidade de quem se lança numa aventura. Já que “o campo da ficção é rico e notavelmente amplo e nós todos temos nossos pratos favoritos” (JAMES, 2012, p. 141).

Além do mais, se “estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura” (BRASIL, 2008, p. 61) é preciso trazer as experiências de leitura deles para dentro da sala de aula e, aos poucos, discutir, negociar, orientar e abrir os olhos para novas possibilidades. Afinal, muito pior que não ler um clássico é, com certeza, não ler livro algum. Um livro de ficção juvenil ou *best-seller*, ainda que categorizado pelos especialistas como mero entretenimento, pode ser um importante passo na formação do leitor literário ao proporcionar novas experiências, compartilhamento de opiniões e pontos de vista, bem como a troca, entre os jovens, de conhecimentos acerca de autores, obras e gêneros. De acordo com Paes (1990), obras consideradas de entretenimento são estimuladoras do gosto e do hábito da leitura, contribuindo para um alargamento e aprofundamento de nossas percepções e de nossa compreensão leitora.

Além disso, Abreu (2004) explica que as listas de livros canônicos não levam em conta um padrão estético universalmente aceito, portanto, se “o cânone não é estático” (BRASIL, 2008, p. 75) e nem universal também não pode ser tomado como verdade única e absoluta. Logo, a escola, o professor e o aluno podem se dar o direito de divertir-se e refletir com obras dos mais diferentes gêneros e épocas, afinal, as transformações sociais e culturais abalam as certezas, evidenciam e engavetam obras (e autores).

Assim, o *best-seller* de hoje pode ser o clássico de amanhã, afinal “a literatura é [...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2000, p. 68). Ao falar de *O Guarani*, por exemplo, Souza (2003, p. 32, grifo da autora) menciona a surpresa que: “foi descobrir o livro de Alencar – hoje um de nossos clássicos da literatura brasileira – como um livro de aventura (e por que não de entretenimento)”. Logo, os caminhos da literatura são complexos, não seguem regras fixas e, muito menos, padrões pré-definidos. Obras “menores” entraram para o rol dos “clássicos”, autores que são, hoje, irrefutáveis, já foram vistos como irrelevantes em suas épocas. Júlio Verne, “Daniel Defoe [...], assim como Alexandre Dumas e vários clássicos da juventude e clássicos do folhetim eram considerados escritores menores porque tentavam não só atender, mas, principalmente, ampliar o mercado de leitores” (SOUZA, 2003, p. 29).

Como a leitura se dá através do diálogo entre a obra e o leitor é preciso que este leitor queira conversar com a obra, concorde em perder-se e encontrar-se nas narrativas de outros personagens, esteja essa produção dentro dos padrões dos especialistas ou não. Justamente por isso, o trabalho do professor é tão importante nesse processo: primeiro porque ele precisa de sensibilidade a fim de perceber que obras indicar e por quê. Segundo porque é necessário um certo “jogo de cintura” para negociar as obras a serem lidas e também para discuti-las em sala, sem, de um lado abandonar os clássicos desmerecer as

experiências dos alunos, ao mesmo tempo em que se busca maneiras de abrir-lhes os olhos para novas jornadas de leitura. E em terceiro lugar porque o docente deve estar, também, aberto à experimentação de obras importantes no contexto sociocultural dos jovens, afinal, o processo de ensino-aprendizagem não é uma via de mão única.

O verbo compartilhar, como referência às experiências de leitura literária ocupa, ainda, pouco espaço nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. O mesmo verbo é igualmente pouco explorado no fascículo dedicado às linguagens do mais recente programa de formação de docentes do país, vinculado ao PNEM. No Caderno *Linguagens* (2014) há uma única referência à formação de rodas de leitura e compartilhamento de textos, opiniões, ideias e interpretações.

O Caderno *Linguagens* (2014) teve por finalidade a elaboração, por parte dos docentes, de atividades a partir das práticas sociais dos alunos, com enfoque nas manifestações de linguagens, mas, infelizmente, não dedicou atenção especial à literatura e/ou ao ensino de literatura. O referido volume destaca que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano acontece, de fato, quando o docente possibilita que o estudante amplie seus saberes de forma que este seja capaz de realizar e analisar criticamente práticas de diferentes esferas sociais.

Logo, é possível perceber que o espaço da literatura na escola ainda é demarcado por antigos paradigmas que teimam em pairar sobre as salas de aula e sobre os documentos norteadores do ensino no Brasil. Uma perspectiva que precisa ser revista a fim de fazer com que a leitura literária na escola (e, às vezes fora dela) passe de fria e automática para livre e autônoma (AGUIAR; BORDINI, 1988).

Considerações

Se tomarmos a metáfora de Eco (1994) que compara a obra literária com um bosque, é possível pensar também que a escola, o professor, o livro didático e os instrumentos norteadores da educação muitas vezes cercam determinados bosques por considerarem que as experiências ali presentes são infrutíferas, menores ou frívolas. Entretanto, é sabido que as várias experiências de leitura se transformam ao longo da vida em repertório de leitura, afinal, a leitura é um processo que se constrói, e, não se constrói a partir do nada. Jauss (1994) menciona que a primeira recepção de uma obra pelo leitor se dá pela avaliação e comparação com outras obras lidas anteriormente. Assim, “qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros” (GOULEMOT, 2011, p. 112). Ou seja, abrir espaços para diferentes gêneros e autores dentro do espaço escolar é construir espaços de aprendizagem, de troca de saberes e experiências que contribuem para a legitimação de obras e, principalmente para a formação do leitor literário.

Assim, se a escola não age com liberdade e respeito às diferenças, ela cala a quem deveria oferecer voz, afasta as experiências novas (ou desconhecidas) junto com seus portadores e mingua o gosto por descobrir e redescobrir, próprios da literatura. Fato que afasta da leitura literária e priva o homem, durante seu processo de formação, do direito inalienável à literatura, como defende Candido (2011).

Referências bibliográficas

- ABREU, Márcia. Cultura Letrada: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ANDERY, Maria Amália; *et al.* Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1996.
- ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2017.
- BRASIL. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV: Linguagens. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.
- BRASIL. Lei 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2017.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.
- CADERMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CANDIDO, Antonio. O escritor e o público. In: _____. Literatura e Sociedade. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CANDIDO, Antonio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHIAPPINI, Lígia. Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 1997.
- COENGA, Rosemar. Literatura e letramento literário: diálogo. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- GÓES, Lúcia Pimentel. Introdução à literatura infantil e juvenil. São Paulo: Pioneira, 1991.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- JAMES, P. D. Segredos do romance policial: história das histórias de detetives. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

EDUCAÇÃO BRASIL

- JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. São Paulo: Ática, 1994.
- LLOSA, Mario Vargas. *La verdad de las mentiras*. Livro digital. Alfaguara, 2016.
- PAES, José Paulo. A aventura literária, ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. Literatura Infantil: voz de criança. São Paulo: Ática, 1992.
- PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2013.
- SOUZA, Malu Zoega de. Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009
- ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. Literatura e pedagogia: ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O *BLOG* COMO FERRAMENTA DE
INTERATIVIDADE E APRENDIZAGEM

Maria Aparecida Costa Oliveira
Gisely Storch do Nascimento Santos
Marcia Jovani de Oliveira Nunes
Marcela Regina Stein dos Santos
Elaine Rodrigues Matos

Introdução

Dentre os desafios postos na contemporaneidade à *sociedade da informação*, se encontra a utilização qualitativa de todo o conhecimento produzido. Tal conhecimento resulta das interações, essencialmente complexas, que alicerçam e, concomitantemente, constituem tal sociedade, as quais, por sua vez, configuram a *informação*, matéria prima da sociedade da informação (WERTHEIN, 2000).

Todavia, por seu caráter fundamentalmente bruto, a *informação* carece ser transformada em conhecimento, e, enquanto reconhecemos os desafios e dificuldades a serem enfrentados neste processo, assumimos que o ambiente escolar se constitui como âmbito privilegiado para a aceitação de tal desafio e o enfrentamento destas dificuldades.

Por se tratar de um espaço que deve favorecer a diversidade, especialmente quando gerido pelo poder público, na medida em que se fundamenta e se mantém na – e a partir da – interação de uma comunidade essencialmente diversa, composta de professores, alunos e demais servidores, o espaço da escola pode possibilitar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma colaborativa, transformando *informações* em *conhecimento*.

Nesta perspectiva, Jorge Werthein (2000) coloca que “o progresso da educação, ciência e cultura é fundamentalmente o de compartilhar informação e de criar novos meios de aprendizagem e conhecimento”. O autor aponta ainda que “as novas tecnologias de informação e comunicação tornam-se, hoje, parte de um vasto instrumental historicamente mobilizado para a educação e aprendizagem” (idem, p. 77).

A aplicabilidade destas novas tecnologias é verificável ainda em sua contribuição para a organização do ambiente escolar e o funcionamento eficaz de todos os seus setores, melhorando a produtividade, evitando o cansaço e o desgaste resultantes da falta de planejamento.

Uma escola organizada é acessível a todos, ao apresentar claramente os objetivos que busca alcançar, e as novas tecnologias desempenham um papel relevante em termos de comunicação e aprendizagem, além de favorecer o aproveitamento do tempo de forma construtiva.

No que tange ao objeto de estudo deste trabalho, o *blog*, se trata de uma das facilidades que os recursos tecnológicos proporcionam à equipe escolar. Profissionais, pais e alunos podem participar ativamente da construção do mesmo, interagir, e ainda contribuir com sugestões para melhorias de ações escolares.

No curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, *Campus* Colorado do Oeste, o uso do *blog* pode facilitar a interação entre os alunos, pois os adolescentes têm muita curiosidade e facilidade em utilizar as mídias.

Neste sentido, a escola deve aproveitar essas habilidades nos processos de ensino e aprendizagem, pois se trata de uma ferramenta que possibilita a interatividade, na medida em que, além dos alunos verem seus trabalhos na rede sendo comentados por alunos de outras regiões, o professor ainda pode propor atividades nas quais eles participem, ao comentarem a postagem dos colegas. O trabalho com os *blogs* incentiva ainda a produção, a leitura e a escrita, valorizando o trabalho dos alunos.

Não obstante, estes aspectos positivos, a utilização dos *blogs* pode enfrentar resistências e obstáculos. Muitos professores ainda não conseguem divisar os pontos positivos que essas tecnologias podem apresentar. Pensam que as mídias só influenciam negativamente na vida dos alunos, tornando-os influenciados e viciados, sem interesse na aprendizagem.

Assim, apresentam muitas resistências a essas tecnologias. Tal situação resulta numa disparidade entre professores e alunos, na medida em que estes se encontram melhor preparados do que aqueles, em termos de interatividade, na utilização de ferramentas que permitem interações sociais mais flexíveis.

No âmbito do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRO, *Campus* Colorado do Oeste, o uso dos *blogs* facilitará o princípio da construção do conhecimento, mas para que isso aconteça com qualidade, toda a equipe escolar deve buscar novas competências para novas estratégias de ensino visando uma aprendizagem significativa.

Kenski (2013, p. 45), aponta que: “As novas tecnologias de comunicação, sobretudo a televisão e o computador, movimentam a educação e provocam novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno ao conteúdo veiculado”.

Nesta perspectiva, no IFRO, *Campus* Colorado do Oeste, foram utilizados os recursos disponíveis da mídia informática, com a criação de um *blog* que reúne imagens, vídeos e textos, além de produções textuais dos alunos, a partir de pesquisas conduzidas pela articulação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e História.

Contextualizando o blog

Blog é uma abreviação de *weblog*. O que diferencia o mesmo de um sítio eletrônico é a facilidade de se fazer registros, tornando-os muito mais simples e dinâmicos. Possui ainda uma organização automática de mensagens, ou *posts*, pelo sistema, tornando acessíveis novos textos inseridos (BARBOSA, 2005).

Nesta organização, os últimos lançamentos aparecem sempre em primeiro lugar, sem contar a utilização de padrões simples de programação, que exigem conhecimentos básicos de informática por parte do usuário.

Para alguns, os *blogs* funcionam como publicações individuais ou coletivas com diversas finalidades que podem ser uma busca por audiência ou reputação, reflexão, meio para veiculação de notícias com facilidade, grupos de discussão e também aprendizagem de temas específicos. Porém, a característica fundamental do *blog* “é a interatividade, definida pela comunicação que se dá entre o autor e seus leitores” (FAUST, 2009 p. 106).

A autora Fabiana Komesu (2004, p.119) destaca que “os blogs trazem marcas que sinalizam as necessidades da busca do ‘outro’ em questões importantes para construção do sujeito e para a atribuição de sentido às ideias e imagens”. Já Rosária Lacerda (2010, p. 114) define que “*blog* é uma maneira diferente de divulgar projetos ou concluí-los, com a vantagem de permitir a interatividade”.

Para nossos objetivos neste trabalho, a aplicação do blog como ferramenta de ensino e aprendizagem não deixa de se utilizar das duas conceituações, ora buscando o outro, ora divulgando projetos.

Neste sentido, a integração da sala de aula e *internet* é observada como potencial facilitadora da comunicação dos momentos de aprendizagem, construindo assim sistemas de representação, ao estimular o interesse a partir de interrogações fundamentais sobre assuntos abordados em sala, a partir dos quais os alunos percorrem por si próprios, ainda que mediado pelo professor, os caminhos que os conduzem a uma aprendizagem significativa.

Freire (1996) relata a importância no processo de ensino e aprendizagem, do uso de metodologias que trazem a participação significativa do aluno e da comunidade escolar, que aproveita as diversidades culturais e os conhecimentos prévios dos mesmos, buscando interação e aprendizagem no convívio social.

Assim, “Não basta simplesmente saber fazer algo, mas compreender a posição que se ocupa o feito no contexto social, os caminhos que se percorre para chegar em tal definição e o que essas definições contribuem para vida e convívio social do cidadão” (FREIRE, 1996, p. 21).

Neste sentido, conforme apontamos, o *blog* é uma ferramenta que busca a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem. O professor é um mediador em um ambiente atrativo e não simplesmente um transmissor de conhecimentos de forma mecânica e tradicional, possibilitando a construção de informações com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo.

O uso do blog como ferramenta interdisciplinar

Um dos grandes desafios propostos à educação na atualidade é o de buscar relações significativas entre os conteúdos propostos nos currículos escolares, visando assim possibilitar ações interdisciplinares. Nos últimos anos, quando se fala em educação muito

se tem falado sobre as mídias e tecnologias como forma real de se trabalhar a interdisciplinaridade.

O campo do currículo, mais especialmente do que em outras áreas educacionais, tem sido dominado por uma perspectiva que poderia ser chamada de “tecnológica”, pelo fato de que o maior interesse que orienta seu trabalho envolve encontrar o melhor conjunto de meios para atingir fins educacionais previamente escolhidos (APPLE, 2008, p. 82)

Nesta perspectiva, a proposta do *blog* aplicado ao ambiente escolar, no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, se insere neste debate. Esta metodologia possibilitará a escola se tornar um ambiente mais moderno e interessante para os alunos e comunidade escolar.

Para Kenski (2013 p. 15), a escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. “Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida”.

Sácristan (2008, p.17) participa desta discussão apontando que: “Os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre os sistemas educativos num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Nota-se que, devido à grande carga horária proposta aos currículos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a realização de atividades extracurriculares se torna um grande desafio; sendo assim, a interdisciplinaridade traz uma aprendizagem significativa e facilitadora no processo, e o uso de ferramentas midiáticas e tecnológicas na escola, como o *blog*, quando pautadas pelo princípio que privilegia a construção do conhecimento, a aprendizagem significativa e humanista, traz para as instituições novas formas de significação dos conteúdos propostos. Assim como coloca Schweder e Moraes (2013), em artigo intitulado “A construção e uso do blog como ferramenta pedagógica interdisciplinar”:

Com o desenvolvimento crescente das tecnologias, e conseqüente disseminação da internet, novos ambientes de aprendizagem são desenvolvidos, resultando em novas formas de se fazer e pensar, além de emergir ambientes comunicacionais, de produção e de troca de informações. No atual processo de ensino-aprendizagem, são utilizados diferentes ambientes para a construção do conhecimento, entre os quais o blog.

A autora Ivani Fazenda (2011, p.21) destaca que, no Brasil, conceituamos interdisciplinaridade por uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à

compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Sendo assim exige-se uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática.

Neste intuito, a proposta do *blog* visa à interdisciplinaridade, na medida em que os alunos irão produzir, debater, questionar e comentar as atividades feitas pelos colegas. Para Fazenda (2012, p. 50), é necessário às instituições educacionais valorizarem os trabalhos dos alunos em um contexto geral, propiciando também a infraestrutura necessário para sua execução. “Os projetos interdisciplinares de ensino, em que a tônica é o diálogo, e a marca, o encontro, a reciprocidade. São ‘nichos’ onde o professor bem-sucedido pode se ancorar. São terrenos férteis, onde a semente da interdisciplinaridade poderá vingar, crescer e dar frutos”.

Aplicabilidade do blog no ambiente escolar

No âmbito do IFRO, *Campus* Colorado do Oeste, nossa proposta é desenvolver um projeto interdisciplinar de Ensino a partir da articulação entre as disciplinas História, Literatura e Geografia em torno de alguns conceitos fundamentais. Para isto, se utilizará o *blog* como ferramenta de divulgação dos conhecimentos produzidos, ao mesmo tempo que ensinará – é o que pretendemos também – a produção de novos conhecimentos. Isto ocorrerá, notadamente, pelo incentivo à participação de todos os alunos envolvidos, os quais também poderão convidar seus pais a se integrarem ao projeto, participando dos diálogos que pretendemos desenvolver a partir das postagens.

Conforme aventamos acima, o projeto objetiva atentar para as relações entre história, literatura e geografia, focalizando alguns conceitos, como o *deespaço* e *fronteira*, os quais são trabalhados, sobretudo, em geografia, embora também façam parte do âmbito da história. Assim, nos propomos ao estudo de mapas produzidos no decorrer de uma viagem ocorrida entre 1817 e 1820 no Brasil, realizada pelos cientistas C. F. Ph. von Martius e J. B. von Spix.

Além disto, a ideia de *espaços* também remete às diferentes ferramentas utilizadas para o registro e depósito de memórias, que podem ser ficcionais ou não. Na abrangência deste estudo, vai além de espaços compreendidos numa acepção meramente física. Desde um diário, que já era usado no século XIX, até aos *blogs*, ferramentas do mundo atual, se tratam de recursos utilizados, dentre outras finalidades, para registro.

Fronteiras remete à linha tênue entre ficção e realidade, e no caso do viajante Martius, personagem sobre a qual este projeto visa atentar, está sempre presente em seus percursos, tanto físicos quanto intelectuais. O registro de sua viagem pelo Brasil contempla memórias de acontecimentos vivenciados, mas também ensina a fabricação de memórias com traços ficcionais.

Por fim, *memória* é um conceito caro à história e historiografia, mas também compõe um campo de estudos da literatura. É, portanto, em torno destes conceitos que pretendemos desenvolver o estudo, aprofundando e difundindo os conhecimentos produzidos a partir do seu registro no *blog*.

Visão docente sobre os blogs

Na atualidade a sociedade se caracteriza pelas tecnologias e pela rapidez na circulação e troca das informações. “A realidade do mundo requer um perfil de profissional e de cidadão que coloca para a escola novos desafios. Encontramos no cotidiano, situações que demandam o uso de novas tecnologias”. Nesse sentido acabam provocando significativas transformações na nossa maneira de pensar e de nos relacionar com as pessoas, com os objetos e com o mundo ao redor (TORNAGHI, 2011, p.36).

Assim, realizamos no IFRO, *Campus* Colorado do Oeste, uma pesquisa, na qual encaminhamos a alguns docentes um questionário sobre as mídias que utilizam em sala de aula e se acreditam que as mesmas contribuem no processo de ensino e aprendizagem. Perguntamos sobre o uso do *blog* como ferramenta de interatividade e aprendizagem, solicitando que respondessem quais são os pontos positivos e negativos sobre a utilização do *blog* na educação.

Para garantir o sigilo da pesquisa utilizamos nomes fictícios com as participantes da pesquisa, sendo: Marina, Pedro e Marta. As questões que conduziram a entrevista semiestruturada foram voltadas para o que pensa a jovem negra sobre o preconceito de cor no Brasil e como se colocam frente a sociedade atual, refletindo também sobre o papel da escola nesse contexto. As entrevistas foram concedidas nos meses de setembro e outubro de 2018.

Para análise de conteúdo utilizamos a análise da temática, evidenciada na obra de Bardin (1977).

Os participantes da pesquisa relataram que utilizam as mídias constantemente em apresentações em ppxt, utilizando os recursos de informática, TV e vídeo e mídia impressa. Acredita que elas contribuem significativamente na aprendizagem e como recurso para auxiliar o professor a enriquecer a metodologia, seu uso agiliza a apresentação do conteúdo.

Neste contexto, os filmes são ótimos tanto para apresentação de conteúdos como para contextualização, as imagens ajudam a transformar assuntos teóricos em visuais para os alunos. Para os professores o uso do *blog* se mostra como excelente ferramenta de interação entre alunos e professores. A linguagem do *blog* é atual e o aluno se identifica rapidamente, é uma ótima forma para a realização de atividade à distância, visto que pode ser utilizado como forma de compartilhamento de arquivos selecionados pelo docente e lugar onde a participação do aluno pode ficar registrada para acompanhamento do docente.

Professor Pedro declara que as mídias quando utilizadas objetivando algum conteúdo planejado, podem facilitar a sua compreensão. Por exemplo, se o professor fala de um determinado período histórico e logo apresenta um vídeo desse período, o aluno compreenderá melhor. Este professor utiliza ainda o *blog* para divulgar e compartilhar as atividades realizadas com seus alunos, com foco voltado mais para artesanatos e outros trabalhos dessa natureza. Em outro *blog*, divulga as atividades da catequese que trabalha. Geralmente esses blogs eram atualizados diariamente ou, no mais tardar, semanalmente.

Kenski (2013, p. 29) aponta que o processo da tecnologia assistida nos trouxe para realidade escolar uma nova situação, novos meios de comunicação ampliam o acesso a notícias e informações para todas as pessoas. “Professores e alunos usam preferencialmente a fala como recurso para interagir, ensinar e verificar a aprendizagem e *blog* nos proporcionam nova forma de comunicação para nos relacionar com o mundo. O uso do *blog* no ambiente visa transformar essa realidade em produção, criação e participação de todos os membros envolvidos no processo”

Os pontos positivos destacados pelos participantes é que é uma ferramenta gratuita, fácil de operar, com alcance mundial de divulgação de trabalhos e aberta a sugestões e os pontos negativos: quase a totalidade dos administradores criam os *blogs* apenas como tarefas de cursos de mídias e PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) e depois os abandonam. Os *blogs* deviam ter em seu layout, opção própria de postagens para os administradores nos conteúdos de músicas, atividades em pdf, Word, sem precisarmos hospedar em sites os conteúdos desta natureza, pois assim, os internautas não teriam dificuldades para fazer download dessas atividades. Sempre recebo mensagens de pessoas que não conseguem baixar essas atividades quando estão hospedadas em outros sites.

Marina declara que:

[...] tenho muitas dificuldades em lidar com as mídias e tecnologias, reconhece que gosta do velho e antigo papel, achava que era tudo mais fácil e simples, hoje acho que tudo ficou mais complicado, estamos trabalhando com o diário virtual e muitas vezes temos que cadastrar os dados várias vezes, pois o sistema apanha tudo, isso acaba levando muito tempo e nos estressando muito, sendo que poderíamos estar desenvolvendo outras atividades, mas sei que a realidade hoje nos obriga a adquirirmos novos conhecimentos; nossos alunos estão com muitos conhecimentos tecnológicos e nos desafiam a todo momento, sendo assim estou me esforçando para trabalhar cada vez mais com essas novas ferramentas, pois sei que devo planejar aulas mais atrativas e significativas, que chamam atenção dos alunos. Quanto ao *blog* nunca utilizei essa ferramenta, mas estou aberto a conhecer e quem sabe não utilizo um dia.

Nesse sentido, observamos que ainda existem um pouco de resistência com a utilização das mídias e tecnologias no âmbito educação, e também algumas desconfianças sobre seu favorecimento, tendo alguns

Os participantes relatam que a Instituição nos traz a possibilidade de utilizar vários recursos, além dos nossos alunos estarem cada vez mais conectados, utilizo muito os grupos das turmas para interagir com atividades e tirar dúvidas e trocar ideias, além de utilizar vídeos e trabalhar muito com músicas, quanto ao *blog* ainda não utilizei como processo de ensino e aprendizagem, conheço alguns para divulgações de matérias, mas gostaria de trabalhar um dia essa proposta de interação com os alunos me impressiona muito além de um excelente meio de divulgação.

Ao analisarmos a amostragem coletada no IFRO, *Campus* Colorado do Oeste, observamos que o contato com as mídias e tecnologias faz parte da realidade da instituição, muitos ainda não trabalham com *blogs*, mas utilizam outros recursos midiáticos além de não descartarem a possibilidade de utilizarem o mesmo.

Considerações finais

O *blog* é uma ferramenta que pode trazer ao espaço escolar novas formas de interação e aprendizagem. Sobre a linguagem e diferentes formas de comunicação e interação, Kenski (2013, p.27) relata a importância das diversificadas maneiras de se interagir em diferentes lugares, tempos e espaços e a importância de fazer registros de tudo o que é produzido. “A necessidade de expressar sentimentos e opiniões e de registrar experiências e direitos nos acompanha desde os tempos remotos”.

Para viabilizar a comunicação entre semelhantes, o homem criou um tipo especial de tecnologia, a “tecnologia de inteligência”, como é chamada por alguns autores. A base da tecnologia de inteligência é imaterial, ou seja, ela não existe como máquina, mas como linguagem. Para que essa linguagem pudesse ser utilizada em diferentes tempos e espaços, foram desenvolvidos inúmeros processos e produtos.

Nesta perspectiva, avaliamos que o *blog*, no caso do IFRO, *Campus* Colorado do Oeste, tornará mais dinâmica a interação entre professores, equipe e comunidade, sendo uma ferramenta fundamental na dinâmica da transformação de informações em efetivo conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Gestão de Tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. 2005, Boletim do Salto para o futuro: Série interação de tecnologias, linguagens e representações. Brasília: MEC, SEE. Disponível em [HTTP://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/itlr/tetx12](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/itlr/tetx12). Acesso em 09/05/2015, 49p.

APPLE, W. MICHAEL. Ideologia e Currículo. 3ª edição, artmed. 2008.

BARBOSA, Conceição Aparecida Pereira.; SERRANO, Claudia Aparecida. Artigo O Blog Como Ferramenta para Construção Do Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa.2005.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo.. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro – LISBOA /Portugal: edições 70. 1977.

EDUCAÇÃO BRASIL

RAMOS, Edla Maria Faust.; FIORENTINI, Leda Maria Rangelaro.; ARRIADA, Mônica Carapeços.; Introdução a Educação Digital: Proinfo Integrado Segunda Edição. Brasília, 2009.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa, São Paulo, editora Papirus, 18ª edição, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários a Prática Educativa. São Paulo, editora Paz e Terra 25ª edição, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias. O Novo Ritmo da Informação. São Paulo, editora Papirus, 8ª edição 2013.

KOMESU, Fabiana. Blogs e as Práticas de Escrita sobre Si na internet.: Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

LACERDA, Rodrigo. O Blog nas Escolas, Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC. Brasília Guia do Cursista, Universidade Federal de Santa Catarina. 2ª edição, 2010.

PIAGET, Jean. A epistemologia Genética.: Os pensadores. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: editora Abril Cultural, 2ª edição, 1983.

SACRISTÁN, j. Gimeno. O currículo uma reflexão sobre a prática. 3ª edição, artmed. 2008.

SCHWEDER, Sabine .; MORAES, Ana Carolina A construção e uso do blog como ferramenta pedagógica interdisciplinar: perspectivas e desafios. Artigo disponível em www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0396-1.pdf acesso 15/02/2016.

TORNAGHI, José Alberto.; PRADO, Maria Elisabette Brisola.; ALMEIDA, Maria Biancocini. Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com os TIC: Proinfo Integrado, Editora Unesp, Brasília, 2ª edição, 2010.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

O CURRÍCULO E A INCLUSÃO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO COM OS
DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM ÂMBITO NACIONAL

Marcela Regina Stein dos Santos
Maria Aparecida Costa Oliveira
Sabrina da Silva Santana
Gisely Storch do Nascimento Santos
Elaine Rodrigues Matos

Introdução

A escola hoje se tornou o espaço de grande discussão da temática inclusiva, Freire (1992, p. 67) aponta que: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, neste contexto, lançamos mão dessas palavras para justificar a necessidade das instituições de ensino buscarem reflexões e ações pautadas pelo respeito às diferenças e às diversidades culturais.

Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que se conecta a nova formação, àquele que motiva sua atividade diária: o currículo. Nesse sentido, o conhecimento que considera as diversidades culturais de sua comunidade e de seu entorno, tem um papel relevante e, progressivamente, cada vez mais decisivo no contexto escolar.

Para Macedo (2007) existem três motivações reitoras que mobilizaram a construção do currículo. A primeira como campo de pesquisa, a segunda como a necessidade de conceituar o currículo que as instituições de ensino têm, e a terceira como necessidade de ouvir os movimentos sociais interessados nas questões educacionais e nos processos pedagógicos.

Quando a instituição de ensino entende o currículo como um riquíssimo campo de pesquisa acaba ao mesmo tempo dando significado ao conhecimento, trazendo a relação das demandas sociais e culturais para o contexto educacional, assim a aprendizagem se torna mais significativa para o aluno.

Visando atender essa demanda as instituições escolares vêm elaborando documentos que amparem seu trabalho quanto a implementação de propostas inclusivas. Nesse sentido a fim de assegurar que o currículo da escola atenda essa demanda social, além do Projeto Pedagógico de curso, que traz em seu referencial curricular a ideia de uma escola que atenda a necessidade do seu público, valorizando a diversidade existente no ambiente escolar.

O Instituto Federal de Rondônia implantou conforme registro, no ano de 2012 o NAPNE um órgão de assessoramento que encontra-se ligado na Reitoria à Pró-reitora

de Ensino e nos campus à Diretoria de Ensino, com o intuito de promover o acesso das pessoas com necessidades específicas a educação, permitindo que o aluno tenha seus direitos garantidos no que tange a possibilidade de ensino e aprendizagem para que consiga avançar em seu processo de escolarização.

Este regulamento instituído em cada campus do IFRO tem o objetivo de atender o aluno que se encontra em condição de vulnerabilidade social, quanto sua condição física, cultural e orgânica. Esse regulamento juntamente com os documentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o PNE - Plano Nacional de Educação (2014), entram como objeto de estudo deste artigo a fim de identificar como o currículo vem se adequando em relação às orientações dos documentos supracitados e como vem sendo entendido o conceito de diferença e sua aceitação no espaço escolar.

A diversidade no âmbito escolar

A escola é considerada um espaço onde as pessoas aprendem os comportamentos e conhecimentos importantes para viverem em sociedade, e tais conhecimentos são organizados através de seu currículo, onde os conteúdos devem ser selecionados de acordo com o contexto social e cultural em que seus protagonistas estão inseridos.

E neste contexto, na maioria das vezes aqueles que demonstram não se enquadrar dentro dos padrões previamente definidos, acabam sendo excluídos do processo. Como forma de modificar tal situação, no cenário nacional são criadas políticas públicas com objetivo de fazer com que as diferenças sejam respeitadas e a diversidade seja percebida como algo natural, visto que cada ser humano é único e tem a sua singularidade.

Assim, torna-se necessário verificar se o currículo tem oportunizado essa reflexão. Percebe-se que mesmo que não esteja explícito nos conteúdos, a temática sobre inclusão encontra-se cada vez mais presente na escola, não se restringindo apenas ao discurso, mas através de leis, diretrizes e regulamentos. Dentre eles está o Plano Nacional de Educação - PNE, desenvolvido para enfrentar as barreiras do acesso e permanência a educação em todos os seus sentidos, almejando a superação de várias problemáticas dentro deste contexto, enfatizando as desigualdades educacionais como um dos norteamentos das suas metas, ficando explícito na Meta 4:

“Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (BRASIL, 2014).

O documento com prazo delimitado força as instituições educacionais a procurarem alternativas que viabilizem a realização dessa proposta, na esfera Estadual é possível notar que o Atendimento Educacional Especializado - AEE vem trilhando essa proposta de inclusão a qual se idealiza muito além de salas de recursos, se propõe um trabalho em conjunto, envolvendo professores, equipe multidisciplinar e profissional especializada a

fim de se obter resultados positivos, com estratégias para atender o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Já o NAPNE, regulamento específico na rede federal, além de proposta comum ao AEE, propõe um atendimento a qualquer aluno que esteja em situação de vulnerabilidade não apenas no contexto ensino-aprendizagem, mas, no seu contexto social e até mesmo físico e cultural.

Tornando esse desafio maior, ou seja, dentro do que propõe o PNE, ele almeja além, atingir o aluno que tem pouca visibilidade em um contexto global. Na Declaração de Salamanca (1994) endossasse o que almeja o PNE, um atendimento igualitário às crianças, jovens e adultos com deficiência, e ainda contempla a proposta maior do NAPNE, a de atender o aluno com necessidades educacionais específicas, ou seja, todo aquele que se encontra com dificuldade ou impedido de continuar seus estudos.

Tanto o PNE quanto a Declaração de Salamanca são contempladas no documento, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, este por si só apresenta a necessidade e o reconhecimento do processo de inclusão no âmbito escolar e social, esmiuçando o andar do processo inclusivo até os dias de hoje.

Desta forma, por mais que se entenda a educação inclusiva como uma aceitação do diferente ou do “anormal”, o documento visa além de uma proposta do reconhecimento da educação especial, a necessidade da compreensão que ser diferente é normal, ou seja, decaindo a ideia de incluir para não excluir, mas simplesmente entender que independentemente de nossas limitações todos somos diferentes, significando apenas que algumas diferenças são mais aparentes que outras, necessitando de um apoio específico.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), desenvolvido pelo Ministério da Educação - MEC, oferece subsídios para que as instituições escolares atuem dentro da perspectiva da inclusão com objetivos que visam o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos, com orientações para que os sistemas de ensino estejam atentos às necessidades educacionais dos alunos e prestem os atendimentos que se fizerem necessários que auxiliem o processo de inclusão nas salas regulares, pois não é o aluno que deve se adaptar as instituições, mas as instituições que devem se preparar para atender as necessidades de todos os alunos.

E ainda de acordo com o documento mencionado anteriormente, para que a Inclusão ocorra é preciso que a educação especial seja compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Tanto que dentro de suas diretrizes a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza o seguinte apontamento sobre o atendimento educacional especializado que tem como função: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Fica evidente desta forma que independente de sua condição física, social ou intelectual, o currículo deve estar aberto ao aprendizado e respeito a diversidade, pois um dos maiores desafios a serem superados neste contexto são as mudanças atitudinais, onde

os preconceitos e toda forma de discriminação sejam combatidos através de diálogos sobre o respeito às diferenças, visto que por causa delas somos considerados seres únicos no universo.

NAPNE e currículo: educação para a diversidade

Macedo (2007, p.13) aponta que nunca se constatou na história da educação tamanha importância atribuída às políticas e propostas curriculares, fato esse que se evidencia, no empoderamento do currículo enquanto definidor dos processos formativos e suas concepções. “Podemos considerar que o currículo é o novo príncipe constituído, por consequência, produzido nos cenários da educação institucionalizada”.

Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que se conecta a nova formação, àquele que motiva sua atividade diária: o currículo. Nesse sentido, o conhecimento que considera as diferenças de sua comunidade e de seu entorno, tem um papel relevante e, progressivamente, cada vez mais decisivo no contexto escolar.

Para Macedo (2007) existem três motivações reitoras que mobilizaram a construção do currículo. A primeira como campo de pesquisa, a segunda como a necessidade de conceituar o currículo que as instituições de ensino têm, e a terceira como necessidade de ouvir os movimentos sociais interessados nas questões educacionais e nos processos pedagógicos.

Quando a instituição de ensino entende o currículo como um riquíssimo campo de pesquisa acaba ao mesmo tempo dando significado ao conhecimento, trazendo a relação das demandas sociais e culturais para o contexto educacional, assim a aprendizagem se torna mais significativa para o aluno.

Por meio das teorias de Pacheco (1996), Silva (1999), Kemmis(1998) e Goodson (1998), Macedo (2007) entendemos que o currículo pode ser conceituado como proveniente do étimo latino *currere*, significando caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, nos dando uma ideia de sequência ordenada. Sendo, o currículo também como um campo de estudo ligado a processos tais como: formação docente, formação de disciplinas, institucionalização de setores especializados sobre o currículo na burocracia educacional do estado.

Essas literaturas evidenciam que o currículo também se torna um terreno prático, um campo de pesquisa e ação, socialmente construído e historicamente formado, sendo como um artesanato socioeducacional que se configura nas noções de conceber, selecionar, produzir, organizar, institucionalizar, implementar, e dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores.

Sacristán (2008) acrescenta que o currículo é o cruzamento de práticas diferentes, sendo tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas são poucos os fatos da realidade escolar e educativa que não têm “contaminações” por alguma característica do currículo.

O autor considera que não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, seus procedimentos e os contextos de realização dos currículos.

Não adiantará fazer grandes reformas curriculares se estas não forem ligadas à cultura da comunidade que a escola atende.

No ambiente educacional brasileiro, o currículo significa o coração da escola, o planejamento, a organização institucional. Pode-se compará-lo com um grande mapa que desenha a escola, aponta onde ela está e até onde ela objetiva chegar e principalmente como alcançar os objetivos planejados.

A seleção dos conteúdos do que a escola deve ou não ensinar a seus alunos, precisa ser frequentemente questionada na escola. Por que a seleção de um conteúdo e outro não? Qual o significado desse conteúdo para a comunidade que estamos atendendo?

O contexto escolar é permeado por conflitos, indagações e problemas, mas são fatores essenciais para reflexões, diálogo e constantes aprendizagens que são capazes de transformar a sociedade onde vivemos, tornando-a mais justa e integradora.

Sacristán (2008, p.41) afirma que: “O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas, [...] O método não é meio para algum fim, mas parte de um sentido ampliado do conteúdo”.

As renovações dos currículos, não são suficientes para provocar mudanças substanciais na realidade das instituições de ensino. O discurso pedagógico, se não totaliza toda essa trama de práticas diversas, não incide rigorosamente em sua análise e será incapaz de proporcionar verdadeiras alternativas de mudanças nas aulas.

Faz-se necessário que as discussões voltadas para a inclusão permeiem as práticas educacionais. Nesse contexto, Sacristán (2008, p. 30) afirma que: “[...] O certo é que, por diferentes razões, na teorização pedagógica dominante existem mais preocupações pelo como ensinar que pelo que se deve ensinar. Se é evidente que ambas as perguntas devem ser questionadas simultaneamente em educação, a primeira fica vazia sem a segunda”.

Estamos diante de um grande desafio no cenário da educação brasileira, pois mesmo que a educação seja reconhecida como um direito de todos sem nenhuma forma de discriminação através da Constituição Federal Brasileira (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), sua garantia de forma plena é algo que demanda muito esforço, pois incluir a temática inclusiva no currículo explícito é algo que demanda esforço coletivo, porém é indispensável para que todos sejam contemplados e tenham seus direitos garantidos.

De acordo com Carvalho (2006) não existe um modo igual de educar a todos, mas sim deve ser dado a cada um o que necessita, respeitando suas características e necessidades individuais, pois a inclusão ocorre a partir do momento que são oferecidas condições necessárias nos processos de ensino e aprendizagem, respeitando as diferenças e proporcionando condições de desenvolvimento para todos, mudando a realidade de desigualdade existente na sociedade.

Como forma de trabalhar a aceitação da diversidade dentro da proposta inclusiva, no IFRO – Instituto Federal de Rondônia, o NAPNE traz orientações para que as diferenças sejam respeitadas, através da elaboração de ações que foquem temas relaciona-

dos à inclusão, investindo em melhores estruturas que garantam a acessibilidade e formação continuada da equipe, que precisa conhecer os métodos e as técnicas eficazes a serem adotadas no processo de ensino, aprendizagem e convivência grupal. CARVALHO (2000, p.61) nos mostra que a eliminação das barreiras, principalmente as atitudinais oportunizam o reconhecimento das diferenças:

[...] é preciso pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais. Qualquer educando experimentará a aprendizagem escolar como desagradável, como uma verdadeira barreira, se estiver desmotivado, se não encontrar sentido e significado para o que lhe ensinam na escola. [...]

Com intuito de dar significado a esse aprendizado e assim buscar a garantia do atendimento a estas demandas, é que foi implantado o NAPNE, criado como um núcleo de promoção, planejamento e execução de políticas voltadas às Pessoas com Necessidades Específicas.

Conforme previsto no artigo terceiro do Regulamento do NAPNE (2017), o Núcleo tem por finalidade a promoção da educação para a convivência. E a partir disto deve assumir como responsabilidade a preparação da instituição para receber todas as pessoas em seus cursos, através de ações que promovam a melhoria do desempenho acadêmico, a partir do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidade, que venha a eliminar as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas nos Campus.

O artigo décimo sétimo do referido regulamento traz como uma das competências do NAPNE, contribuir para que questões relativas à Educação Inclusiva e à Acessibilidade estejam inseridas no Projeto Pedagógico Institucional, e conseqüentemente no currículo.

E a partir daí colaborar para que o conceito de diferença seja desmistificado, com o intuito de que o currículo esteja aberto a aceitação das diferenças existentes dentro da escola, onde conforme explicitado no trecho que segue, a diversidade deve ser valorizada como fator importante e enriquecedor do convívio e desenvolvimento humano, pois a escola como espaço de troca de experiências e conhecimentos não pode ignorar estes fatores.

Um currículo aberto à diversidade dos alunos não é apenas um currículo que oferece a cada um deles aquilo de que necessita de acordo com suas possibilidades. É um currículo que se oferece a todos os alunos para que todos aprendam quem são os outros e que deve incluir, em seu conjunto e em cada um de seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que há na escola. A educação para a diversidade deve estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar. A diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve neles atitudes de respeito e tolerância juntamente com um amplo sentido da relatividade dos próprios valores e costumes. As pessoas constroem melhor seus conhecimentos e sua identidade em contato com outros grupos que têm concepções e valores distintos. (COLL, MARCHESI, PALACIOS & COLS. 2004, P.44).

Não é uma tarefa fácil, porém é algo possível e necessário, que depende de um trabalho a ser realizado em equipe, pois todos estarão sendo desafiados a superar suas próprias limitações, ou seja, acreditar no potencial do aluno que a princípio demonstra algumas ou várias limitações, que pode aprender, sendo preciso descobrir quais as adaptações e estratégias que deverão ser utilizadas para estimulá-lo a evoluir em seu aprendizado.

Mais desafiador ainda é fazer com que isso seja reconhecido pelos alunos e todos os sujeitos que compõe o ambiente escolar, visto que a escola tem como objetivo a formação de valores, que implicam em nossas atitudes diante das demandas da sociedade, ficando evidente a necessidade da inclusão de temas relacionados ao convívio e aceitação da diversidade no currículo, contribuindo para que ocorram as mudanças na prática educacional.

Na busca de um currículo que esteja atento à diversidade humana, Apple aponta que esta temática acaba inserida no denominado currículo oculto: “[...] que serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade” (2008, p.130).

Torna-se necessário expor e discutir a inclusão social, o respeito ao próximo, os nossos deveres enquanto cidadãos, ao passo que o currículo deverá conduzir essas ações em todos os níveis de escolarização de forma contextualizada nas instituições escolares.

Considerações finais

O diálogo e as reflexões são atividades essenciais no contexto educacional. A inclusão deve fazer parte de toda a organização curricular. Uma escola inclusiva diz muito sobre os conceitos dessa instituição e o papel social que a escola exerce na sociedade. Currículo significa o planejamento a organização institucional, evidenciando qual o caminho a percorrer para a escola alcançar os objetivos planejados, sendo uma construção cultural, social política e eficiente, capaz de reconstruir os espaços escolares refletindo na formação de seres pensantes, atuantes e críticos para transformarem a sociedade e o mundo em ambientes inclusivos.

A seleção dos conteúdos sobre o que a escola deve ou não ensinar a seus alunos, pensando na inclusão de todos, tem quer ser frequentemente questionado na/ela escola. No Campus Colorado fizemos esse questionamento, através do NAPNE – Núcleo de Pessoas com Necessidades Específicas refletimos sobre a prática docente e incentivamos as discussões sobre as mudanças no contexto educacional na perspectiva inclusiva.

Discussões essas que foram permeadas por conflitos, aprendizagens, indagações e problemas, mas, foram fatores essenciais para iniciarmos uma transformação da realidade por meio de várias ações desenvolvidas em conjunto com os docentes, através de mudanças atitudinais e pedagógicas das práticas desenvolvidas junto aos alunos.

Evidenciamos que a escola é um dos locais oportunos de transformações na sociedade, onde a inclusão de acontecer de forma plena e se perpetuar. Não obstante, a atuação dos professores em muitas instituições de ensino estão condicionadas ao papel que lhes é atribuído no currículo, quando o currículo é uma realidade burocrática, principalmente nos casos de tomadas de decisões centralizadas, os elementos inclusivos não fazem parte deste contexto.

É possível perceber que na atualidade as práticas inclusivas devem fazer parte do cotidiano escolar, ao passo que foram criados mecanismos/ documentos que orientam o trabalho nesta direção, porém a realidade ainda encontra-se um pouco distante, pois muitos profissionais ainda demonstram resistência para o trabalho com a diversidade, ou seja, tem dificuldade em desenvolver estratégias diferenciadas que alcance a todos, sem distinção.

Não podemos culpar só os profissionais por tal situação que é muito mais abrangente, pois durante a formação acadêmica muitas são as lacunas a serem preenchidas, pois mesmo que as leis determinam que tais temas sejam trabalhados na formação inicial, infelizmente essa ainda é uma realidade que precisa ser modificada.

Visto que muitos profissionais, ao se depararem com situações atípicas: dificuldade de aprendizagem, deficiências, problemas emocionais, dentre outros, por não saberem como agir em algumas situações e às vezes não ter com quem contar, para auxiliá-los/apoiá-los nesse processo de inclusão, acabam por ter uma experiência frustrante, que os distanciam das práticas inclusivas.

Mesmo que temas relacionados à inclusão não estejam explícitos no currículo, eles permeiam o universo escolar e através dos documentos mencionados no artigo, surge a possibilidade de fazer com que essa temática seja inserida nos debates educacionais, abrindo um campo de diálogo e trocas de experiências por todos os profissionais da educação.

Fica evidente que a educação emancipatória é o caminho para uma transformação social, que objetiva tornar homens e mulheres cada vez mais livres e independentes, ao passo que a educação liberta o homem, reafirma suas culturas, constrói valores, saberes e modifica crenças.

A implantação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2015) vem reforçar o compromisso que devemos ter para a transformação do cenário educacional brasileiro, Brasil (2015) evidencia que ela se destina “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais [...] visando à sua inclusão social e cidadania”. Eis o caminho indicado para mudar a realidade de desigualdade existente na sociedade e eliminar as barreiras que precisam ser removidas para que a inclusão de fato aconteça.

Nesta mesma direção, Mantoam (2003) aponta que a Inclusão é um caminho sem volta, alertando para o fato de que se as crianças aprenderem a conviver com as diferenças, certamente se tornarão adultos diferentes de todos nós. Fica explícito que devemos nos empenhar para que a inclusão se efetive e remodele as práticas desenvolvidas por

EDUCAÇÃO BRASIL

todos os profissionais e assim possamos colaborar com a implementação de práticas inclusivas que atendam as diferenças em todas as escolas desse país.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. LDB, Lei 9.396, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 12/03/2018.

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 12/03/2018.

_____. PNE, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em: 11/03/2018.

_____. LEI, Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 16 Jun. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EDUCAÇÃO BRASIL

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE. Aprovado pela Resolução nº 48/CONSUP/IFRO/2017. Porto Velho, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo campo, conceito e pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
DA CRIANÇA: SOB A ÓTICA DA PSICOPEDAGOGIA

*Maria Augusta Lopes da Silva
Yeman Omar Zapata Barbosa*

Introdução

A psicopedagogia trabalha as dificuldades de aprendizagem nas áreas do desenvolvimento cognitivo e busca compreender como o lúdico pode ajudar para a resolução desta problemática, visto que, em muitos casos, os pais e os alunos relatam não sentir-se atraídos pelos métodos de ensino do professor e os jogos e brincadeiras são fatores importantes nessa diferenciação.

Deste modo, nos últimos anos a psicopedagogia clínica e institucional tem contribuído de maneira significativa para que o problema diminua, mas é necessário reconhecer a não resolutividade em todos eles. Nesta perspectiva, busca-se esclarecer o tipo de desvio do sujeito para traçar os rumos e a qualidade do atendimento possível para a melhoria de sua aprendizagem.

Sabemos que todos os alunos não têm a mesma capacidade de aprender, mas cabe a nós, professores, fazer com que este aluno passe a interessar-se mais pelo o que está acontecendo dentro da sala de aula, como também não excluí-lo diante daqueles que conseguem avançar no aprendizado. O lúdico serve como oportunidade de oferecer ajuda neste momento sendo primordial para que o aluno supere suas dificuldades e não se sinta menos importante do que seus colegas que não enfrentam a mesma problemática.

É papel do professor perceber o que está acontecendo com seus alunos e não simplesmente excluir aquele que não tem o mesmo desenvolvimento na aprendizagem, em comparação aos seus colegas. É neste pensamento que a psicopedagogia tem se ocupado na busca de uma aprendizagem significativa dos alunos desde o início de seu ingresso escolar. Por isso, o fundamento deste trabalho está na busca de uma resposta a seguinte pergunta: envolver os alunos em atividades lúdicas favorece uma aprendizagem significativa?

Acredita-se, que no momento em que a criança tem um espaço e um tempo para brincar dentro da escola ela passa a ver a importância do lúdico no seu dia a dia, facilitando sua aprendizagem, buscando construir seus conhecimentos de maneira eficiente com atividades que ajudam seu desenvolvimento estudantil. Dessa forma, o papel do professor é fundamental no processo da utilização de jogos e brincadeiras como meio de alcance para a aprendizagem, pois neste ambiente ele precisa estar cercado de influências e experiências lúdicas que possam ajudar no compartilhamento da aprendizagem, fazendo com que o aluno compreenda que os jogos e brincadeiras não são apenas passatempo,

mas sim uma oportunidade de uma aprendizagem significativa onde o lúdico é apenas contribuinte.

A metodologia para o desenvolvimento deste trabalho é o método qualitativo, por se tratar de leitura de livros, revistas e artigos de internet, que tratam da psicopedagogia clínica e institucional como fundamento na resolução das dificuldades de aprendizagem. Sabendo que a escola tem uma grande parte na responsabilidade de fazer com danos que possam estar presentes por falta de alguma atividade como o brincar na escola, visto não ter a oportunidade em sua família. Porém, percebe-se que as mesmas não possuem uma estrutura formada como brinquedotecas que possam propiciar uma melhor atividade por parte dos professores em sala e no recreio, afinal para muitos ainda é distante a presença de um brinquedo, coisa que toda criança gosta e precisa.

Portanto, as brincadeiras e suas diversidades têm por princípios ajudar a criança a conhecer o mundo através das brincadeiras como significado importante no seu desenvolvimento da aprendizagem. Avaliar a falta e os motivos da ausência de brincadeiras na escola na contribuição do desenvolvimento da criança tem tornado fundamental. Assim, como discutir em que implica as vantagens do brincar no ambiente escolar. Para identificar por meio de análise os fatores que podem ajudar na aprendizagem da criança na escola, as vantagens trazidas pelo lúdico para aprendizagem e o desenvolvimento da criança em seu meio social.

Finalmente, a psicopedagogia é uma área que contribui diretamente no desenvolvimento da criança, sobretudo na sua aprendizagem onde as suas atividades tomam por base as habilidades lúdicas por estas expressaram os diversos sentimentos da criança nos seus diferentes aspectos. Pois, a criança não só expressa seus sentimentos por meio de carinho, ternura e amor o seu envolvimento com outras crianças e ambiente significa e devem ser levados em consideração pelo professor e a família, no campo psicopedagógico é grande importância estas considerações só a partir destas vivências pode se chegar a um diagnóstico e traçar métodos interventivos no campo da psicopedagogia clínica e institucional.

Referencial teórico

Aspectos Históricos da Psicopedagogia no Brasil

A psicopedagogia surge da necessidade de compreender os fatores que interferem na aprendizagem do ser humano busca conhecimentos específicos que colaborem na resolução do problema mais também procurar aliar várias áreas do conhecimento na tentativa de melhorar a qualidade da aprendizagem e do ensino. Discorrendo os escritos de Bossa (2011) pode se perceber que a psicopedagogia tem sua origem na Europa ainda no século XIX, sendo possível o desenvolvimento desta ciência diante dos altos índices de fracasso do aluno na escola.

EDUCAÇÃO BRASIL

A Psicopedagogia não nasceu aqui tampouco na Argentina. Investigando a literatura sobre o tema, podemos verificar que a preocupação com os problemas de aprendizagem teve origem na Europa, ainda no século XIX. (BOSSA, 2011, p. 56)

Entretanto, a prática da psicopedagogia foi iniciada muito antes da criação da formação regulamentada, os profissionais de outras áreas dos saberes já desenvolviam as atividades psicopedagógicas mais sem uma organização sequenciada de atividades, o ponto de maior destaque dessa ação é a interdisciplinaridade das atividades usada por estes profissionais.

A formação psicopedagógica na sua história relata que o exercício profissional especialmente da psicologia ao passar dos anos foi percebido que a mesma não correspondia em elucidar todos os impasses que interferiam na aprendizagem, por isso aliou-se duas principais áreas que permeiam o trabalho psicopedagógico a pedagogia e a psicologia.

A Psicopedagogia surgiu, no final XIX, com a característica de uma pedagogia curativa. Ou seja, despontou como possibilidade de se trabalhar crianças com lesões cerebrais e neurológicas, adquiridas ou congênitas. Dessa forma, emerge com o objetivo de recuperar aquelas crianças com dificuldades de aprendizagem, que não acompanhavam em sala de aula, o ritmo dos demais colegas. Daí, sua natureza curativa. (ALVES, 2007, p. 8).

Na verdade a psicopedagogia é uma ciência que se apoia em várias áreas do conhecimento, mas que se dedica ao diagnóstico, tratamento e intervenção da não aprendizagem. Quem não deixa de considerar a importância de capacitar quem trabalha no ensinamento, conscientizando estes de que todos em uma sala de aula são eternos aprendizes.

Como psicopedagogos devemos ter sempre em mente que o trabalho encontra-se pautado em ajudar as pessoas que passam por alguma dificuldade na aprendizagem, nas relações interpessoais e até mesmo de adaptação em novos ambientes, seja estas, crianças, adolescentes e ou até mesmo adultos. Potencializando o estudo da psicopedagogia que ciência que permite uma aprendizagem expressiva.

Segundo Bossa (2011):

Nos anos de 1980 ainda em São Paulo profissionais organizavam-se em grupo de estudo para analisar, discutir, estudar e buscar solução para os problemas de aprendizagem e definir as abordagens preventivas e terapêuticas da psicopedagogia. A partir desses encontros, surgiu em 1980, a Associação Estadual de Psicopedagogia que, mais tarde, ainda na mesma década, transformou-se em Associação Brasileira de Psicopedagogia ABPp. Atualmente a ABPp conta com treze sessões e nove núcleos dos quais um é de Pernambuco. (GRIZ, 2009, p. 25).

Considerando que esta organização influenciou de maneira significativa é que hoje é possível desenvolver um papel de relevância frente à psicopedagogia, a partir desta

reflexão é possível elaborar uma psicopedagogia que engloba a teoria com a prática, pois os trabalhos psicopedagógicos são fundamentados em todo seu desenvolvimento na teoria.

O Embasamento Teórico da Psicopedagogia

O embasamento psicopedagógico no Brasil é sustentado a partir de teorias que tratam do tema, entretanto é tida como uma área de produção científica que busca compreender as dificuldades de aprendizagem a partir das múltiplas causas que podem estar interferindo.

Deste modo, é possível identificar que tanto no Brasil como na Argentina as contribuições teóricas estão evidenciadas principalmente nos escritos de Jorge Visca, Alicia Fernández, Sara Paín entre outros autores que trabalham de maneira aprofundada a importância da psicopedagogia para a resolução das dificuldades de aprendizagem.

A prática psicopedagógica vem colocando questões ainda pouco discutidas, de manejo difícil e geradoras de conflito. Isto porque seu “paciente”, o sujeito com dificuldade de aprendizagem, apresenta, quase sempre, um quadro de comprometimentos que extrapola o campo de ação específico de diferentes profissionais, envolvendo dificuldades cognitivas, instrumentais e afetivas. (BARONE, 1991, p. 113 *apud* BOSSA, 2011, p. 40).

Desta perspectiva, a Psicopedagogia traz sua válida contribuição para o cenário educacional no Brasil e fora dele, uma vez que propõe uma visão mais ampla no que diz respeito à análise do processo de ensino aprendizagem considerando os múltiplos fatores que trabalham o contexto educacional, que abrange fatores sociais, afetivos, orgânicos, cognitivos e pedagógicos.

O embasamento teórico da psicopedagogia de fato se funda na contribuição do trabalho para as diferentes dificuldades de aprendizagem ou mesmo de quando a criança não aprende, sendo que neste cenário investigam-se ainda quais os principais fatores que podem estão influenciando na problemática.

A prática psicopedagógica vem colocando questões ainda pouco discutidas, de manejo difícil e geradoras de conflito. Isto porque seu “paciente”, o sujeito com dificuldade de aprendizagem, apresenta, quase sempre, um quadro de comprometimentos que extrapola o campo de ação específico de diferentes profissionais, envolvendo dificuldades cognitivas, instrumentais e afetivas. (BARONE, 1991, p. 113 *apud* BOSSA, 2011, p. 40)

Desta forma, a psicopedagogia é uma atuação de base teórica, pois só por meio de teorias é que se encontra suporte para prática. Entretanto, a prática será significativa será demonstrada mediante o estudo e habilidades construídos a partir de livros, revistas e artigos que norteia o papel da psicopedagogia desde sua criação. Por outro lado, é ne-

cessário reconhecer que toda profissão está devidamente organizada na teoria, pois primeiro se entende que é essencial ver as diferentes visões de profissionais cuja dedicação no entendimento de como funciona determina atividade.

Por fim, a psicopedagogia não se difere das demais profissões que tem seu verdadeiro fundamento no embasamento teórico para posteriormente pôr em prática os diferentes aprendizados obtidos na sala de aula fora dela, mais com escrito de outra pessoa ou profissional.

O Objeto de Estudo da Psicopedagogia

O principal objetivo da psicopedagogia é trabalhar as dificuldades de aprendizagem apresentado pelo aluno, ao mesmo tempo em que lança mão de atividades investigativas para de fato identificar como e por que o problema foi gerado e como quais os danos causados na vida da criança.

Assim, além do trabalho com as dificuldades de aprendizagem do aluno ela também trabalha a formação do professor e busca compreender junto à escola como a família, a comunidade e meio social deste aluno pode estar contribuindo com esta problemática.

Para Neves (1991, p. 12 *apud* BOSSA, 2011, p. 29) diz que:

A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.

Diante do exposto, a psicopedagogia está diretamente baseada no objetivo de como se aprende e como se ensina, pois uma ação é complemento da outra e não podem ocorrer de maneira isolada. Contudo, foi a partir da década de 80 que no Brasil surgiram os primeiros trabalhos na psicopedagogia que mais têm contribuído diretamente para a melhoria dos indicadores educacionais do país.

Por outro lado, os programas educacionais têm se preocupado mais em proporcionar melhor formação para seus trabalhadores, o que na verdade ajuda no desempenho estudantil tanto do aluno como na satisfação profissional de quem ensina e pode demonstrar sua competência no avanço do aprendizado da criança.

Desse modo, é fundamental que o aluno receba em sua rotina escolar atenção, carinho e atenção. Entretanto, quando isso não acontece a tendência é o aluno perder o interesse pela escola e logo ser taxado como desinteressado sendo neste momento, logo encaminhado para o atendimento psicopedagógico onde em muitas situações há uma verdadeira necessidade.

Para Scoz (2009, p. 10):

Embora as teses reprodutivas tenham desempenhado um papel importante na mudança do pensamento educacional do país, na perspectiva de seus autores, numa sociedade marcada

EDUCAÇÃO BRASIL

pela divisão em grupos ou classes antagônicas que se opõem em relação de forças materiais e simbólicas, não há solução para a educação e para os problemas do fracasso escolar. Nesse contexto, a escola é considerada impotente diante das desigualdades que, na verdade, ajuda a manter.

Diante do exposto, a psicopedagogia traz na sua essência o propósito de reduzir o fracasso escolar por meio do seu objetivo de estudo, que é formular estratégias que contribuam no melhor aprendizado da criança, nas diferentes situações e espaços.

Por outro lado, a psicopedagogia é uma das principais aliadas no combate às dificuldades de aprendizagem quando esta já se encontra instalada, mas tem como principal papel o de evitar que as dificuldades de fato aconteçam. Para Bossa (2011, p. 33):

A definição do objeto de estudo da Psicopedagogia passou por fases distintas, assim como os demais aspectos dessa área de estudo. Em diferentes momentos históricos, que repercutem nas produções científicas, esse objeto foi entendido de várias formas. Houve um tempo em que o trabalho psicopedagógico priorizava a reeducação, o processo de aprendizagem era avaliado em função de seus *déficits*, e o trabalho procurava vencer tais defasagens. O objeto de estudo era o sujeito que não podia aprender, concebendo-se a “não-aprendizagem” pelo enfoque que salientava a falta. Esse ponto de vista buscava estabelecer semelhanças entre grandes grupos de sujeitos, as regularidades, o esperado para determinada idade, visando reduzir as diferenças e acentuar a uniformidade.

Finalmente, o objetivo da psicopedagogia é trabalhar os déficits da não aprendizagem do sujeito. Entretanto, é necessário que se estabeleça uma demanda uniforme de todos os processos que ajudam no aprender de uma criança no qual, o lúdico pode ser a principal base para uma boa aprendizagem e ainda contribuir na resolução dos problemas apresentados na escola, no trabalho e na sociedade.

Campo de Atuação da Psicopedagogia

A atuação da psicopedagogia é fundada em diferentes contextos, não só da educação, mas em empresas, hospitais, gestão escolar e não apenas nas salas de aulas. No tocante à psicopedagogia clínica este profissional encontra-se habilitado a desempenhar atendimentos em grupos ou mesmo individual em clínicas e ou consultórios especializados.

É verdadeiro afirmar que, na atualidade, o campo de atuação da psicopedagogia ocorre em diferentes setores nos hospitais quando uma criança é internada por longos períodos, além de proporcionar a ela sua continuidade escolar, trabalhando ainda a ludicidade por ela se sentir em diferentes situações isolada e fora de uma rotina normal para a vida de uma criança.

Ao delinear o campo de atuação do trabalho psicopedagógico, deve-se, no entanto, diferenciar essas modalidades de atuação, especificando as suas tarefas. Dessa forma, o trabalho psicopedagógico na área preventiva é de orientação no processo ensino-aprendizagem, visando

EDUCAÇÃO BRASIL

favorecer a apropriação do conhecimento pelo ser humano, ao longo de sua evolução. Esse trabalho pode se dar na forma individual ou na grupal, na área da saúde mental e da educação. (BOSSA, 2011, p. 47)

Assim, a psicopedagogia é um trabalho que exprime diferentes campos de atuação. No entanto, não despreza seu foco principal, que é a evolução da aprendizagem do ser humano em diferentes realidades. Vale ressaltar, que o ser humano é algo inacabado e está sempre pronto para aprender, dependendo apenas dos estímulos que recebe ao longo de sua vida. Todavia, é de senso comum que não existe idade certa para aprender ou deixar de aprender algo novo. Depende apenas de ser motivado e encontrar com quem interagir o novo aprendizado.

De acordo com Scoz (2009, p. 31-32):

Com o crescimento avanço do campo de atuação da Psicopedagogia, os psicopedagogos sentiram a necessidade de aprimorar a própria formação, adquirindo conhecimentos multidisciplinares. Partindo dessa perspectiva, a Associação passou a promover diversas modalidades de atividades (cursos, palestras, conferências, seminários, etc.), contando com a liderança de profissionais de diferentes áreas de atuação (Pedagogia, Psicologia, Neurologia, Psiquiatria, etc.). A necessidade de conhecimentos multidisciplinares impunha-se cada vez mais para uma atuação psicopedagógica mais abrangente.

Deste modo, a psicopedagogia está fundamentada de fato na atuação profissional de diferentes profissões, que acabam por se complementar e promover a melhoria do ensino-aprendizagem na educação brasileira. Mas busca também incluir neste trabalho uma qualificação para os profissionais que enfrentam diretamente a falta de aprender do aluno.

O profissional de psicopedagogia é um trabalhador que necessita de constante contato com os estudos, pois nenhum caso é totalmente igual ao outro e precisa de conhecimento multidisciplinar na sua atuação nos diferentes espaços. Para Fagali e Vale (2011, p. 09-10):

Considerando o trabalho na instituição escolar, identificamos duas naturezas de trabalhos psicopedagógicos: o primeiro diz respeito a uma psicopedagogia curativa voltada para grupos de alunos que apresentam dificuldades na escola. Esta é uma interferência que dá novo sentido à recuperação. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às suas necessidades e ritmos. Essa orientação tem como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos, conforme os objetivos da aprendizagem formal.

Por fim, a psicopedagogia é um trabalho de diferentes naturezas, mais que, na verdade, busca adequar quem está sendo atendido a uma melhor qualidade de vida e,

consequentemente, de aprendizagem, precisando, apenas, que este se disponha em colaborar, pois o conhecimento é algo que se aprende em conjunto e com colaboração de diferentes contextos.

Psicopedagogia Institucional: A práxis

A práxis é uma metodologia apropriada no meio pedagógico visto como uma rotina, não sendo diferente das didáticas aplicadas em sala de aula por meio de sua apropriação do conhecimento técnico-científico de maneira sistemática. Desta forma, este método tem por principal propósito tornar o professor um profissional reflexivo, embora possa expressar sua subjetividade em determinados assuntos ou temas. Entretanto, na atualidade, a práxis é sem dúvida essencial para um bom desempenho tanto do aluno quanto do professor.

Segundo Vazquez (1977, p. 207):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Diante do exposto, a práxis nada mais é do que a prática transformadora do trabalho, não só o da psicopedagogia aqui discutido mais de todos os setores da sociedade moderna. Por outro lado, ela permite a quem dela se utiliza realizar ações materiais entre a teoria e a prática.

Para Vygotsky (1988):

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma evolução de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção para devolver o que lhe falta (p. 113)

Por fim, na instituição escolar, a práxis se move principalmente na busca de uma efetiva atuação do professor, dos coordenadores e da gestão escolar, pois esta nos permite avaliar o processo como algo inovador e capaz de transformar o cenário educacional do Brasil que sempre foi marcado por desigualdades em diversas áreas, porém só sente-se o maior impacto nas classes desfavorecidas. Conclui-se, que o pensamento humano mesmo sendo abstrato pode, sem dúvida, colaborar com o crescimento intelectual de seus pares. Entretanto, necessita de estímulos para que aconteça de fato uma melhoria em todos os aspectos que cercam o exercício da práxis psicopedagógica não só na instituição, mas também na clínica.

A importância da brincadeira na história da humanidade

O termo “lúdico” não é recente assim como “lazer” um complementa o outro. Ambos surgiram desde a época das antigas civilizações clássicas, sempre como seu oposto o trabalho. Em Atenas e Roma todo cidadão livre tinha no seu estudo a presença de exercícios físicos, artes, entre outros como a filosofia considerada como preparação para a política, por se tratar de uma matéria que formava o lado intelectual do ser humano.

Desde o século IV as brincadeiras eram vistas como forma de distinguir o indivíduo na sociedade em que ele vivia, não sendo diferente hoje em nossos tempos. Assim, o lúdico passa a ser um privilégio quase sempre da nobreza tendo direito à ludicidade aqueles que demonstram diferença perante a pobreza. A sociedade tem uma visão de que apenas quem trabalha menos pode pensar em estudar mais. Porém, é engano pensar assim.

Camargo diz:

A divisão e o lúdico são traços de todas as sociedades conhecidas, em todas as épocas da história, e podem acontecer em qualquer momento do cotidiano dos indivíduos, estejam eles trabalhando, trocando fraldas do bebê ou rezando. (1998, p. 33).

Diante do exposto, existe uma grande relação nos conceitos lazer e recreação, não há uma diferença distinta na sociedade e cultura de cada povo e tudo acaba no termo diversão, seja na antiguidade ou hoje, nos tempos modernos. Assim, na prática pedagógica atualmente sugerem-se que sejam utilizadas atividades lúdicas como forma de facilitar a motivação do aluno, além de adaptação e socialização dos mesmos no meio escolar.

Sabemos que em nosso convívio é frequente a falta de oportunidade, onde algumas crianças ou mesmo pessoas jovens não tiveram o direito de brincar e, desde muito cedo, foram encarregados de dividir as tarefas domésticas e da lavoura com seus pais cuidar dos irmãos mais novos. “As emoções do jogo geram necessidade de ordem afetiva e é a afetividade a mola dessas ações. Ela mobiliza o indivíduo em uma determinada direção, como objetivo de obter o prazer” (RIZZO, 2001, p. 40). Mesmo nos tempos sem civilização a presença dos jogos e brincadeiras já era constante nas suas diversas situações: jogos da memória, xadrez, futebol, amarelinha, castelo de areia entre outros, eram essas pequenas brincadeiras que se tornavam prazerosas para muitos.

A cena vai construindo um espaço do jogar-brincar. Nós adultos podemos visitar algumas cenas da infância somente quando conseguimos colocá-los em um espaço lúdico, porém, por sua vez, o jogar com elas nos permite visitar e habitar espaços de criatividade e autoria dos quais nos afastamos para não sofrer. (FERNÁNDEZ, 2010, p. 26).

A brincadeira tem seu caráter lúdico sendo admitida somente em momentos de lazer, mas admitidos que ela expressa os mais variados sentimentos de prazer, inerente a

qualquer a atividade humana e não apenas na infância. “Quando as práticas cotidianas garantem a memória do povo e continuidade de sua cultura, a língua materna, a escrita, as músicas, os contos, os jogos, e as brincadeiras [...] fazem parte do repertório de suas creches”. (BRASIL, 2012, p. 51). As brincadeiras não devem limitar-se apenas à fase da infância, mas devem estar presentes em todas as fases. Porém reconhecemos que ela se faz presente normalmente na educação infantil e séries iniciais.

Desde os tempos primórdios que os inscritos dizem que a fabricação dos brinquedos era sempre feita com sobras de materiais (sucatas). Só hoje, no período que chamamos moderno, são produzidos em indústrias próprias para este fim, e os brinquedos na era da modernidade representam a ligação entre pai e filho. Afinal, este produz uma relação íntima com a criança, este é o objeto que a criança brinca. Porém, o objeto brinquedo, independente de suas características físicas ou finalidade que para foi construído, não determina o conteúdo da brincadeira. De fato, a brincadeira é a imaginação de quem está brincando.

Neste sentido, os brinquedos e brincadeiras devem fazer parte efetiva do cotidiano das aulas de educação física, não como atividade preparatória, nem como atividade que venha apenas preencher um tempo livre de aluno, mas sim como parte integrante e igualmente importante, do planejamento e da vida escolar.

O tempo livre é em geral, consumido na sua maior parte dentro de casa. Desse tempo livre doméstico quase a metade é ocupado pelos chamados meios de comunicação de massa. Uma criança hoje passa mais tempo diante da televisão do que nos bancos da escola. (CAMARGO, 1998, p. 41).

Sendo assim, percebemos que as crianças de hoje já não dão mais tanta importância às brincadeiras em grupo fora da escola, pois vivem num mundo em que a tecnologia, (vídeo game, celular, tablets etc.), tornou-se mais importante. Entendemos que muitas vezes isso também acontece diante da violência a que está sujeita a nossa sociedade, sendo este fato de não mais preocupação apenas dos grandes centros urbanos, mas também das áreas rurais. Porém, em muitos casos todo este mundo tecnológico é considerado substitutivo do lúdico, muito embora nenhuma outra atividade lúdica poderá substituir as brincadeiras de infância.

Assim, os pais hoje devem reservar mais tempo fora do trabalho para dedicar-se à infância dos seus filhos. É muito importante tirar um tempo exclusivo para contar histórias, jogar bola, levar para andar em uma praça, conversar com amiguinhos. Claro, tudo isso com a supervisão e presença de uma pessoa adulta, em especial que esta pessoa seja um dos pais. Podemos dizer que hoje o lúdico encontra-se corrompido, pois vem em primeiro lugar neste espaço a competição, que, na maioria das vezes gera a violência.

A experiência lúdica se alimenta continuamente de elementos que vêm da cultural geral. Essa influência se dá de várias formas e começa com o ambiente e as condições materiais. O que dizem e o que fazem os adultos a respeito dessa atividade, bem como o espaço, o tempo e os

EDUCAÇÃO BRASIL

materiais colocados à disposição das crianças (na cidade, nas moradias e nas escolas), são aspectos que vão ter papel fundamental para o desenvolvimento da experiência lúdica. (BRASIL, 2008, p. 37).

Diante do exposto, surge o receio, por parte de muitos, em fazer com que na escola estes momentos de lazer aconteçam de forma mais frequente, pois na mitologia Grega o homem já passava a receber como castigo a sua incontrolável fúria que gera a violência. Assim, estes impulsos passaram a ser considerados como antissociais para o nosso meio. Outro fato a destacar é que jamais poderíamos deixar de mencionar que no meio dos jogos sempre existe uma competição, por isso a importância de usar e saber distinguir o lazer de competição.

No caso das drogas, uma verdadeira educação não é a que se nega e sim a que reconhece no cotidiano, em formas que dizem respeito a quase todos nós [...] Deve-se, pois começar esclarecendo de que drogas se fala. (CAMARGO, 1998, pg. 67).

Portanto, é necessário sempre ter em mente que, apesar da idade, as crianças sabem perfeitamente dissociar o que é falso do que é verdadeiro, mas não podemos dizer que o lúdico faz parte do subjetivo, quase sempre o prazer de uma parte é saciar a vontade do outro.

A relação do ato de brincar com o desenvolvimento intelectual da criança

A infância é historicamente a fase das descobertas das classes sociais em que se constroem suas principais concepções. Assim, o lúdico passa de alguma forma a conhecer e transformar o mundo em que se vive. Se as brincadeiras são caracterizadas infantis, não fica dúvida: o brincar é um dos principais elos entre as crianças e sua infância.

No Brasil considera-se que o sentimento de infância está presente na construção de sua história. Assim, as diversidades de brincadeiras das quais a criança participa são fatos marcantes no processo de desenvolvimento intelectual e social da criança e, sucessivamente no adulto.

A criança que trabalha e estuda aprende teoria é praticamente que seu divertimento precisa ser adiado além da hora do “serviço” e do “estudo”, pois “não se brinca em serviço”, e a escola é lugar de aprender e não de brincar”. Há uma separação, uma fragmentação da corporeidade da criança, que não é visto como totalidade. (GRACIANI, 2005, p. 167).

Sabendo que as brincadeiras são importantes no desenvolvimento intelectual, vendo que nossas crianças não tinham e ainda muitas não têm no seu cotidiano a educação como prioridade, torna-se difícil o sucesso e seu desenvolvimento longe da escola.

Muitas dessas crianças param para ajudar no sustento de suas famílias, como as da zona rural. É marcante a relação entre o poder e os benefícios e/ou privilégios trazido pelo lúdico no desenvolvimento humano.

Deve-se ressaltar aqui outro aspecto relacionado à idéia de se respeitar as etapas do desenvolvimento. Para Piaget, “o erro” caracteriza como uma parte do processo de aprendizagem na criança e representa uma forma de pensar de determinado nível esse nos dá muitas informações e, por isso, não deve-se ser eliminado como algo ‘ruim’. Analisar erro dá ao professor mais elementos para poder intervir sobre o pensamento da criança no sentido de propor contra argumento que façam com que ela reveja hipótese tidas como verdadeiras até então e possa, gradativamente, ir chegando as respostas “certas”. (MACEDO, PETTY E PASSOS, 2000, p. 38)

Assim, o professor deve ser flexível, pois as práticas utilizadas por ele como educador, de alguma forma influenciam na maneira de pensar e agir das crianças. Estas possuem um entendimento que difere do adulto não apenas em quantidade, de onde surge a importância de valorizar o processo cognitivo da criança. Outro fator importante é a construção da intelectualidade da criança e a curiosidade claro que conquistas que ocorrem através de boas maneiras. Portanto, é necessário estarmos atentos para não esquecer que nossa cultura foi se tornando cada dia mais difícil à percepção de que toda criança precisa de sua infância.

Sendo assim, não podemos negar que, hoje, a infância vive um momento complexo diante das formas de agir com as crianças desde seu âmbito familiar até as políticas lançada em prol da infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente trata no seu artigo 16 do direito à liberdade e compreende seus aspectos:

- I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários ressalvadas as restrições legais;
- IV – brincar, praticar esporte e divertir;
- V – participar da vida familiar e comunitária sem discriminação. Estatuto da Criança e do Adolescente, [...] (2005, p. 13)

O direito de acesso ao lúdico pela criança é garantido até mesmo perante a Lei sendo o presente estatuto uma das maiores conquistas em prol da criança e adolescente. Ele garante todo acesso desde a saúde, educação e lazer, formulado de modo que não haja qualquer tipo de exploração e ou discriminação. Alguns estudos nos mostraram que hoje ainda continuamos olhando as crianças do nosso futuro, baseados num presente cercado por opressão.

Por fim, a infância é um processo fundamental na vida da pessoa. Nela, há necessidades a garantir: casa, comida, saúde, educação e lazer, com garantia de espaço adequado para brincar. Cabe a nós permitir que isso aconteça de maneira natural, sem ser imposto qualquer sacrifício.

As brincadeiras e os jogos no contexto escolar

Os jogos, assim como as brincadeiras infantis, são maneiras que as crianças têm de dominar a experimentar a sua realidade de divisão e partilha com os de sua idade. Portanto, brincar é importante para a felicidade e também na realização deste objetivo, seja no presente ou no futuro. Afinal, a partir desse ponto de vista ela passa a construir seus saberes, desenvolver seus sentimentos e, conseqüentemente, sua imaginação.

Sendo assim, passamos então a entender que toda criança deve ter o direito de brincar desde muito cedo, claro que de forma sadia, pois com passar do tempo isso irá influenciar na sua vida adulta. Através das brincadeiras as crianças têm uma forma de demonstrar suas emoções, nas brincadeiras às crianças têm ainda como demonstrar sua imaginação e compreensão da realidade que a cerca.

O processo de formação teórica – prática deve levar seus protagonistas a adquirir a capacidade de pensar por si mesmos, assumindo convicções próprias analisando os acontecimentos com categorias teórica para a interpretação e a transformação da realidade em que vivem. (GRACIANI, 2005, p. 75).

Diante do exposto, os brinquedos possibilitam o desenvolvimento do processo psicológico da criança. Assim, elas passam a entender todos os seus comportamentos. Portanto todas as instituições escolares precisam garantir tempo e espaço para educador poder brincar com seus alunos. Precisamos estar atentos que nem os pais nem a escola podem limitar a espontaneidade de brincar com liberdade com estímulos saudáveis, pois estes devem ser sentidos por parte dos professores como essenciais no bom funcionamento da criatividade da criança, como também na formação de sua autoestima e personalidade.

Os jogos educativos facilitam, sem dúvida, o processo de ensino aprendizagem, tornando-se, assim, prazeroso e desafiante. Eles ainda são ótimos recursos didáticos ou estratégia de ensino para os educadores, um ótimo instrumento na construção do conhecimento através do lúdico.

Estudiosos afirmam que os jogos vêm a cada dia ganhando mais espaço dentro das escolas, sendo o lúdico uma alternativa dentro das salas de aula. Contudo, os professores desfrutam deste mecanismo como atrativo de tornar suas aulas mais agradáveis, pois o lúdico pode se considerar estratégica no estímulo do raciocínio infantil evitando, assim, situações que sejam de algum modo conflitantes dentro do cotidiano escolar.

[...] O *jogo motiva* e por isso é um instrumento muito poderoso na estimulação da construção de esquemas de raciocínio, através de sua *ativação*. O desafio por ele proporcionado mobiliza o indivíduo na busca de soluções ou de formas de adaptação a situações problemáticas e, gra-

EDUCAÇÃO BRASIL

dativamente, o conduz ao esforço voluntário. A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual. (RIZZO, 2001, p. 40).

Desta forma, os jogos bem elaborados, têm possibilidade de criar boas estratégias para o ensino, atingidos, sem dúvida os objetivos (desde os mais simples até os determinantes para a construção do conhecimento complexo) até nas áreas como matemática, física e química. A aprendizagem com jogos torna-se um processo mais divertido, mas não podemos deixar que isso se torne ou possa trazer um efeito negativo para a criança, o que pode acontecer a partir do momento que não administramos bem este jogo e eles passam a ser vistos como competitivos entre os alunos, quando o professor deixa transparecer sua opinião como um vencedor e outro perdedor.

A brincadeira, Vygotsky (1998) cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado. A brincadeira é uma prática cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação cria e transforma significados sobre o mundo. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo entra a, experiência, a realidade e fantasia. Por meio da brincadeira as crianças planejam negociam, discutem para brincar. Assim brincar é uma ação/atuação exercida em um tempo social. (BORBA, 2006, p. 33-45)

Vale ressaltar que, em alguns momentos, é necessário trabalhar a importância da perda e da vitória como dois fatos distintos na vida de qualquer ser humano dentro e fora do espaço escolar, assim como na nossa vida em família e diariamente na nossa comunidade devemos lembrar, que tudo tem seu custo: ora se perde ora se ganha, mas não devemos esquecer que a melhor forma ainda é contornar os problemas para os aprendizes causados por estas jogadas consideradas certas ou erradas.

[...] O jogo estabelece relações de interdependência no espaço e no tempo. Implica a construção do agir. Implica em lidar com critérios e regras. O jogo em grupo estimula, de forma acentuada, a construção de esquemas inteligentes de adaptação. (RIZZO, 2001, p. 42).

O professor deve saber sempre que mesmo antes de levar um jogo para sua sala de aula deve-se avaliar que estes não são obrigatórios, mas lembrando de sempre de buscar aqueles que a sorte não seja um interventor para quem ganha ou quem perde.

Na visão construtivista todo material pedagógico construído deve ter como essencial a tarefa do professor sabendo o que está não se restringe apenas a sala de aula, mas vale como todos os aspectos: gestão, manejo, relações humanas e sobre tudo o caráter social e socializador dentro da educação e sociedade de um modo geral.

Por isso, hoje o grande desafio das escolas é garantir um padrão de qualidade em todos os seus aspectos, não, mas apenas na transmissão de conhecimentos, contudo

surge a necessidade de trabalhar as diferenças, mas para isso é preciso primeiro conhecer de forma concreta a realidade que estes alunos ocupam fora da vida escolar. “A busca da gestão democrática efetiva na escola-alvo desta pesquisa está expressa na ampla participação dos representantes dos segmentos da escola nas ações pedagógicas ali desenvolvidas”. (HORA, 1994, p. 120). Torna-se importante a abordagem da prática lúdica neste novo contexto escolar, tendo como sua principal alternativa resgatar a alegria de conhecer novas possibilidades e formas dinâmicas e reflexivas, a nossa história nos impõe a estar sempre à procura de novas práticas pedagógicas que auxiliem e facilitem de alguma forma o acontecimento dinâmico onde o maior privilégio será da criança.

Os jogos simbólicos também chamadas brincadeiras simbólicas ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidades de representar dramaticamente. Assim, a criança experimenta diferentes papéis e funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos. Neste brincar a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta não brincar. (SANTOS, 2002, p. 90)

Hoje às escolas usam uma versão democrática voltada ao alcance do verdadeiro papel social da escola e conseqüentemente do professor, indo desde a formação até os espaços adequados com todo material didático que atendam satisfatoriamente as todas as necessidades. Porém, não pode deixar de lembrar que toda mudança não acontece de forma espontânea é através de um processo e aonde muitos vem seguidos de grandes desafios. Pois todos os envolvidos terão seu próprio papel social na busca de melhorar este processo tudo de uma forma dinâmica e com todas as possibilidades de elevar a aprendizagem a um patamar satisfatório hoje por todos esperados.

Conclusão

Conclui-se que é importante trabalhar os diferentes tipos de jogos e brincadeiras na sala de aula, pois estes, utilizados em consonância com o planejamento diário, são atividades sociais privilegiadas na interação específica da parte fundamental que garante a interação e construção do conhecimento, da realidade vivenciada pelas crianças.

Assim, cabe mencionar que os professores apresentam contradições entre o pensamento teórico nas ações vivenciadas no decorrer de sua prática pedagógica, deixando o jogo e as brincadeiras lúdicas de fora do processo de ensino e aprendizagem, usando em alguns momentos (e de maneira limitada), apenas como passatempo e não como ferramenta de ajuda mútua na aprendizagem, pois além de brincar, a criança aprende.

A relação entre os objetivos foram atingidos mediante o marco teórico, objetivo geral que pelos escritos de Brasil (2008) corresponde quando compreendemos as atividades lúdicas como um espaço de aprendizagem quando incluímos objetos pedagó-

gicos específicos para o brincar jogar em sala de aula, pois fora dela são atividades de passatempo. O relacionamento da criança com jogos e brinquedos, atividade divertidas que chamem atenção da criança, contribui no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Acreditou-se que o lúdico contribui na educação de uma forma ampla, pois é através dos jogos e brincadeiras na sala de aula que acontece uma aprendizagem prazerosa. O RCNEI (1998) (parâmetros curriculares nacionais da língua portuguesa) diz que a brincadeira é uma das linguagens infantis essenciais; e que a brincadeira é uma ação que ocorre na imaginação da criança. Isso quer dizer que é preciso haver consciência de diferenças entre as brincadeiras e a realidade imediata que a favorece.

Finalmente, as contribuições científicas permeiam a importância do lúdico na educação infantil, considerando-o como suporte principal na educação e como contribuição de uma forma ampla, em todos os aspectos. Vale ressaltar que o lúdico na educação infantil é indispensável para que haja uma aprendizagem proveitosa e prazerosa.

Referências

ALVES, Maria Doralice Veiga. Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico. Vila Velha: ESAB, 2007.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Estação Gráfica, 2006.

BOSSA, Nadia Aparecida. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria da educação básica. Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa ludicidade na sala de aula. Ano 01. Unidade 04. Brasília: MEC / SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Brincadeiras e interações para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: Módulo 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____, Salto para o Futuro. Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas. 2ª edição. Rio de Janeiro: TV Escola, 2008.

_____, Ministério da Educação. Estatuto da Criança e do Adolescente. 2ª edição atualizada. Brasília: MEC/SEC, 2005.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. Educação para o Lazer. São Paulo: Moderna, 1998.

EDUCAÇÃO BRASIL

FAGALI, Eloisa Quadros. VALE, Zélia Del Rio do. Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. O Saber em Jogo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
GRACIANI, Maria Stela S. Pedagogia Social de Rua. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRIZ, Maria das Graças Sobral. Psicopedagogia: Um Conhecimento Em Contínuo Processo De Construção. Pinheiros: Casa do Psicólogo, 2009.

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola: Artes e Ofícios de participação. Campinas: Papyrus, 1994.

MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sicoli. PASSOS, Norimar Christe. Convenção dos Direitos Humanos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIZZO, Gilda. Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires Dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2009.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, Levy S. A formação social da mente. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

**A FÍSICA “VIVIDA” E “EXPERIMENTADA” POR MEIO DO PIBID:
NOVOS OLHARES, NOVAS VIVÊNCIAS**

*Newton Pionório Nogueira
Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco*

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aperfeiçoar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a ascensão do padrão de qualidade da educação básica.

Objetiva-se aqui traçar uma revisão histórica-contextual do programa no subprojeto de Física no IF SERTÃO-PE, bem como, apresentar os desafios vivenciados pelos bolsistas no cotidiano das escolas parceiras, as experiências apreendidas, as metodologias elaboradas e (re)elaboradas para melhor desempenhar o ensino da Física nas escolas públicas de Petrolina, com o intuito de traçar um diferencial e apresentar resultados relevantes não apenas para a escola, mas, para toda a comunidade acadêmica local, regional e nacional.

Os pressupostos metodológicos embasar-se-ão na Teoria de Bardin (1987), por meio da Análise do Conteúdo e do Discurso; na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1973), que tem papel relevante no que tange a formação dos estudantes, frente aos desafios da sociedade atual; Nos conceitos de representação, descoberta dirigida e currículo em espiral de Brunner (1969, 1973); Nas ideias de campo conceitual e invariantes operatórios de Vergnaud (1982,1990); Nas representações mentais localizadas-distribuídas e modelos mentais de Johnson-Laird (1983) e na Aprendizagem significativa crítica (Moreira 2005) que numa perspectiva antropológica procura entender o sujeito interagente no campo social e ao mesmo tempo como pesquisador do referido campo, possibilitando que o indivíduo possa lidar construtivamente com a mudança, a informação, a tecnologia e com a ideia de que o conhecimento é construção humana, que apenas buscamos representar o mundo através de modelos mas nunca o captamos diretamente .

Desse modo, anseia-se que os resultados aqui apresentados possam servir de base para outros projetos que busquem um ensino de física mais eficiente no tocante à alfabetização científica, a motivação pelo estudo das ciências, a criticidade e experimentação. Além de fomentar a busca incessante por um ensino que qualifique os estudantes e que os preparem para a vida e para a profissão.

Portanto, é indispensável que a aprendizagem significativa, crítica e humanista seja um processo pelo qual o conhecimento prévio do educando interatue, de forma

significativa, com o novo conhecimento, e que este acarrete mudanças positivas em seu aprendizado e em suas práticas, visando melhor-aprender, melhor-ensinar e reaprender.

Breve revisão histórica-contextual do PIBID subprojeto física no IF sertão-PE

O subprojeto de Física teve seu início em 2010, inicialmente com cerca de 04 bolsistas. Introduzir a necessidade de um repensar das metodologias aplicadas ao ensino da Física não é tarefa simples, tendo em vista que culturalmente aprendeu-se que a Física representa apenas cálculos, fórmulas, e para quais as equações são um amontoado de símbolos sem sentidos e cujas soluções não trazem informação apreciável, e neste sentido, para quê discutir metodologias? Formas de melhor ensinar-aprender? Aprendizagem significativa por quê, para quê, para quem?

Mediante as premissas iniciais e a precariedade nas escolas públicas brasileiras de um ensino de Física contextualizado e interdisciplinar, voltado à alfabetização científica, experimentação e ao papel social das ciências o PIBID chega para desafiar-nos e para construir desafios.

Isto posto, as escolas parceiras aceitaram e aderiram à proposta do programa, por conta da necessidade de melhor trabalhar a Física em seu dia a dia, tendo em vista as dificuldades dos alunos em experimentar a Física para além do conteúdo pragmático. Ou seja, na busca por metodologias alternativas do ensino de ciências que promovam mudanças de paradigma quanto ao ensino-aprendizagem das ciências e motivem seus estudos e descobertas.

Relatos dos representantes das escolas parceiras deixam evidentes as dificuldades também vivenciadas pelos docentes da disciplina de Física, que nem sempre possuem formação específica na área, às vezes, apenas em áreas afins, dificultando ainda mais uma abordagem da Física com um viés prático, experimental, contextualizado, significativo e, principalmente, experienciado, onde o aluno é um sujeito ativo e participe do processo de aprendizagem (BARDIN, 1987). Além destas dificuldades apontadas, existem ainda aquelas relacionados à infraestrutura: escolas sem laboratórios, sem recursos financeiros e sem espaço para construção destes, sem materiais necessários para implementar a disciplina de forma prática, sem utilização de recursos tecnológicos tais como: simuladores, programas, softwares, plataformas de prototipagem dentre outras. Onde o aluno possa compreender o valor e o caráter existencial-cotidiano da Física.

Proporcionar aos professores de Física das escolas parceiras a oportunidade de ensinar-aprender com os bolsistas (alunos-licenciandos em Física) e trocar experiências teórico-práticas, é o objetivo macro do Subprojeto de Física *campus* Petrolina do IF SERTÃO-PE.

Os desafios têm sido imensos, mas os resultados obtidos têm sido maiores e mais significativos, onde é possível constatar e compreender o caráter inovador do PIBID no habitual das escolas públicas brasileiras e na vida educacional-profissional dos bolsistas.

Bolsistas e suas Vivências no Cotidiano Escolar

Grandes são as dificuldades enfrentadas pelos alunos, ainda licenciandos, matriculados em períodos diversos, mas desejosos de executarem o programa PIBID. Muitos deles nunca tiveram a oportunidade de ficar frente a frente com o público externo, especialmente com alunos do ensino médio. Imaginemos quão grande é a sensação de medo e insegurança. Entretanto, a recepção que é dada pelos supervisores, pela gestão da escola e pelos “colegas” do corpo docente da escola aos bolsistas do PIBID, que por um lado expõe a fragilidade do ensino de ciências e a busca por ajuda, por outro apresenta um norte quanto a capacidade de mudança de quadros/paradigmas quando todos os agentes citados trabalham de forma integrada e convergente, proporciona aos licenciandos maior segurança e certeza de que o projeto fluirá positivamente naquela escola.

A priori, o professor responsável pela disciplina Física na escola, fica frente a frente com os bolsistas, e esse é outro momento muito importante para eles, já que é o momento de aceitação do professor titular ao trabalho que os mesmos irão propor e desenvolver na escola. A partir de um diálogo significativo onde conjuntamente são construídos com o docente-titular, e monitorado pelo supervisor, os projetos naturalmente sofrem adequações, alterações e complementações.

Tudo é novo e com infinitas possibilidades para os bolsistas iniciantes. Já para os bolsistas com experiência prévia, é o momento oportuno de demonstrar seu companheirismo e solidariedade com os colegas iniciantes, e ajudá-los na somatória de experiências. Vale salientar, que tal comportamento faz parte do seu próprio desenvolvimento tanto como docente como de se enxergar enquanto classe profissional.

Para os coordenadores de área, cada nova adesão é sempre um desafio novo e uma expectativa que soa apreensão e realização. Apreensão pelo não entendimento de como se dará o fluir da experiência. Realização porque estatisticamente têm sido frutíferos os experienciamentos.

A cada semestre estão os bolsistas responsáveis por desenvolver nas escolas o que foi planejado conjuntamente com os coordenadores, supervisores e colegas de projeto. Cada projeto gera um movimento dinâmico e orgânico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla em que, tanto a escola, quanto a IES (por meio de professores e alunos), aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação existente entre a teoria e a prática.

Cada Bolsista com sua especificidade, com sua responsabilidade e habilidade distinta. Uns mais esforçados, outros tampouco, porém, no limiar do crescimento e aquisição dos conhecimentos dos outros, espelham-se e se superam, e superam nossas expectativas.

É este caminhar que deixa o PIBID traçar caminhos, unir pontes e superar abismos. Abismos que há no ensino e na aprendizagem da Física escolar. E é com tal afincamento que os bolsistas buscam em salas de aula desmistificar a aprendizagem mecânica

do ensino de física e empreender aprendizagens significativas, críticas e humanistas para estudante do ensino médio.

Para Ausubel (1973) aprendizagem mecânica se constitui como aquela que não valoriza as informações prévias na estrutura cognitiva dos estudantes, com as quais se possa relacionar e promover a interação entre o que já está aprendido e as novas informações. Assim, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, “o estudante decora fórmulas e leis, mas as esquece tão logo realiza a avaliação” (AUSUBEL, 1973 p. 23).

Para Moreira (2011) é por meio da aprendizagem humanista e crítica que o indivíduo poderá lidar construtivamente com as mudanças sem se deixar dominar por elas, manipular informações sem o sentimento de impotência perante seu grande fluxo, utilizar e desenvolver a tecnologia sem se tornar averso a mesma.

Assim sendo, “Por intermédio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não causalidade, a probabilidade, a não dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente” (Moreira, 2011, p. 227).

Em Física por exemplo, a simples memorização das fórmulas para calcular o campo elétrico produzido pela taxa de variação temporal do fluxo magnético sobre uma superfície limitada por uma curva é um exemplo de aprendizagem mecânica, entretanto, será aprendizagem significativa quando a construção for compreendida durante o processo de internalização dos conceitos aos símbolos.

Portanto, tanto na concepção de Ausubel (1973), quanto de Moreira (2011) a aprendizagem torna-se mais significativa e crítica humanista respectivamente à medida que a nova informação é aglutinada às estruturas de conhecimento do educando, passando a ganhar sentido mediante relação com os conhecimentos prévios e já existentes e inerentes ao educando, e às situações problemas impostas no dia a dia.

Os Licenciandos e as Experiências Adquiridas no PIBID

Discorrer sobre a relevância do PIBID para os bolsistas é algo indescritível. O PIBID constitui-se como um espaço de múltiplas possibilidades disponível para os acadêmicos dos cursos de licenciatura, de maneira diferente daquilo que propõe o currículo dos cursos, quando as práticas e os estágios a serem realizados fazem parte do contexto curricular e se restringem a um formato e tempo específico.

O PIBID oportuniza, a noção de pertencimento ao campo social educacional experienciada no cotidiano escolar, vivenciar a escola em sua plenitude, práticas docentes, relação entre professores, professores e alunos, equipe gestora com os diferentes grupos que fazem parte da escola, até a presença/ausência da Família na escola. Possibilita assim uma aprendizagem diferenciada, com múltiplos olhares interconectados e interrelacionados, e acima de tudo uma escolha consciente pela profissão docente.

Por outro lado, as escolas parceiras, ganham com presença dos alunos das licenciaturas no âmbito escolar, por conta das possibilidades de socialização, reflexão que

os acadêmicos levam a partir do desenvolvimento de seus projetos e das diversificações das formas de tratar a física e seus fenômenos, maior utilização de laboratórios e experimentos, culminâncias, feiras de ciências, simuladores e plataformas de aprendizagem.

Observa-se que o Subprojeto de Física tem garantido a aplicabilidade do que visa o programa por meio do Decreto nº 7.219 de 2010, quando descreve que:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (DECRETO N° 7.219, 2010)

Nesse sentido, observa-se que tem sido formidável o crescimento e o avanço no conhecimento concreto dos bolsistas, que em meio a inúmeros obstáculos que o programa tem enfrentado no decorrer dos anos desde sua criação, não tem recuado buscando atingir seus propósitos.

Suas construções em campo tem garantido o sucesso do subprojeto, através da aplicação dos Projetos Interdisciplinares, dos experimentos construídos em cada série e da utilização de simuladores/plataformas, em cada escola; dos laboratórios construídos com coragem e com sucatas; das oficinas providas e promovidas, visando facilitar a formação contínua dos docentes-discentes nas escolas; das aulas pensadas, planejadas, elaboradas e aplicadas possibilitando ao aluno melhor aprendizado da Física do dia a dia; das metodologias analisadas e reinventadas primando pela possibilidade de melhor aprendizado dos alunos do ensino médio, objetivando a formação cidadã completa e qualificada dos mesmos. De acordo com Giesta (2000), é necessário se construir,

[...] uma formação que vise adquirir competências metodológicas, não apenas para ensinar, mas para refletir sobre a prática e as condições em que ocorrem, sabendo agir e assumindo o compromisso com a mudança, se reveste de fundamental importância para todos que contribuem na formação do futuro professor e não apenas para aqueles que ensinam didática nos cursos de licenciatura (GIESTA: 2000: p. 2).

São todas estas provocações, que fazem com que os acadêmicos (bolsistas), queiram a cada dia fazer mais e melhor suas ações nas escolas, buscando acima de tudo seu melhor aperfeiçoamento profissional, e seu desenvolvimento produtivo enquanto aluno do curso de licenciatura em Física. Eles sabem que não basta desenvolver bem suas ações na escola, mas eles também precisam demonstrar que o PIBID os tem ajudado a crescer e melhorar seu aprendizado nas disciplinas do seu currículo. Vale citar as várias aprovações em concursos públicos, e do grande número de ex-pibidianos absorvidos pelas escolas privadas da região.

E a cada avaliação individual que se faz dos bolsistas, percebe-se o quanto evoluem em aprendizado e em prática como também o quanto é importante para sua manutenção financeira no curso. Inúmeros ex-bolsistas, saíram direto da conclusão do curso de licenciatura em Física, para mestrados em Universidades públicas e de qualidade. Incontáveis são os bolsistas que se dedicam a contar suas vivências significativas nas escolas pibidianas e, a escrever artigos com os resultados dos trabalhos realizados, submetendo-os com êxito, a vários congressos de regionais, nacionais e até internacionais.

É possível acompanhar os avanços individuais de cada bolsista. Alguns que não tinham noção do que o PIBID proporcionaria. Outros, que não sabiam desenhar/construir um projeto. E outros, que sabiam fazer as duas coisas, mas não tinham convicção da vocação docente. Hoje, evidentemente, já estão convictos do que desejam ser como profissionais, e o que necessitam adquirir/conquistar para atingirem seus objetivos.

Considerações finais

O PIBID tem fortalecido nosso crescimento pessoal, humano e profissional, mediante a nossa satisfação em vislumbrar os alunos avançarem e significativamente evoluírem em todos os aspectos. Sendo este, o ponto culminante da carreira e da satisfação docente. Mas, é indispensável pontuar a relevância das reflexões acerca da necessidade de ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender e, primordialmente, do compromisso com a formação de cidadãos reflexivos, críticos e com condições de aprender e produzir conhecimentos socialmente relevantes.

Considera-se que o compromisso social da educação é imensurável, sendo necessário que os docentes se assumam como pesquisadores incansáveis de sua prática pedagógica e, questionadores dos seus saberes e de suas metodologias bem como da importância e implicação social dos saberes e conhecimentos manipulados, trabalhados, apresentados e desenvolvidos.

Nesse editorial buscou-se desvendar por meio da análise de discursos e diálogos (experiências vividas), a macro importância do PIBID para os bolsistas, supervisores, coordenadores, escolas e IES envolvidos. Evidenciou-se chamar atenção de que apesar dificuldades, dos obstáculos enfrentados no programa, os participantes jamais desencorajaram e/ou deixaram de cumprir suas responsabilidades.

Deste modo, trouxemos uma breve revisão histórica-contextual do PIBID subprojeto Física no IF SERTÃO-PE – Campus Petrolina, da realidade até aqui experimentada pelos bolsistas neste contexto escolar complexo e, das experiências adquiridas pelos acadêmicos durante a realização de suas atividades no PIBID.

Portanto, é com a sensação de que há muito para ser descrito, dimensionado, experienciado, aprimorado, que não concluímos esse editorial, na certeza de continuarmos lutando por uma docência digna e proveitosa na luta de ensinar e aprender e na busca de uma sociedade mais igualitária, civilizada e solidária.

Agradecimentos

A CAPES por proporcionar a oportunidade de realização do Projeto; ao IF SERTÃO-PE por abraçar o Projeto PIBID enquanto IES; e, as escolas parceiras por se disponibilizarem como espaço de aprendizado.

Referências

AUSUBEL, D. P. Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Port.: Edições, 1970; São Paulo: Cortez, 1987.

BRUNER, J.S. Uma nova teoria de aprendizagem. Rio: Bloch. 1ª ed., 1969.

BRUNER, J.S. Uma nova teoria de aprendizagem. Rio: Bloch. 1ª ed., 1973.

GIESTA, N. C. Professores de licenciaturas: concepções sobre aprender. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Minas Gerais. Set. 2000. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0836T.PDF>. Acesso em: 31 de Maio de 2017.

JOHNSON-LAIRD, P.N. Mental models. Cambridge, M.A.: Harvard University Press. 583p. 1983.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa Crítica. Porto Alegre: Ed. do Autor. 47p. 2005.

MOREIRA, M.A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: E.P.U. 2ª.ed. 227p. 2011.

REPÚBLICA, Presidência da. DECRETO N° 7.219, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil/03/ato2007-2010/D23/decreto/D7219.htm>. Acesso em 29 de julho de 2017.

VERGNAUD, G. Classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. In: Carpenter, T., Moser, J., and Romberg, T. Addition and subtraction. A cognitive perspective. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. pp. 29-59. 1982.

EDUCAÇÃO BRASIL

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. Recherche en Didactique des Mathématiques, 10(23): 133-170. 1990.

JUNIOR, João B. de A., A Evolução do Ensino de Física no Brasil. Revista de Ensino de Física, v.2, n° 1: p. 55-73, São Paulo, fev.1980.

TERRAZAN, Eduardo A.; HERNANDES, C. L.; CLEMENT, L. Uma Atividade Experimental Investigativa de Roteiro Aberto Partindo de Situações do Cotidiano. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA –EPEF, VIII, 2002, Águas de Lindóia, São Paulo: SBF, junho 2002.

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V.. Atividades Experimentais no Ensino de Física: Diferentes Enfoques, Diferentes Finalidades. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 25 n. 2, jun. 2003.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis – v. 3, n. 3-4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em 09/10/2012.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 41, 1992.

STENHOUSE, L. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann, p. 141, 1975.

AZEVEDO, M.C.P.S Ensino por Investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. In: Carvalho, A.M.P. (org.), Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática, São-Paulo, Thomson, p. 21, 2004.

CARVALHO, A. M. P. Ensino e aprendizagem de Ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas- (SEI). In: Marcos Daniel Longhini. (Org.). O uno e o Diverso na Educação. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, p. 253-266, 2011.

ARTE NA ESCOLA: PARA APRENDER E PARA VIVER

Maria Clara de Sousa Tavares

Introdução: Arte na escola

Qual o papel da arte dentro de uma escola? Como atuam as pessoas que realizam as atividades artísticas, como se organizam e se sentem? No campus Santa Maria da Boa Vista, escola do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, os grupos de artes começaram a nascer em 2017, junto com o início das turmas do ensino médio, porém ainda de forma indefinida. Em Abril ocorreu uma apresentação de música e teatro, por conta do Dia Mundial da Saúde, cujo tema foi Saúde Mental. Ao mesmo tempo eu coordenava um projeto de extensão que se propunha unir linguagens artísticas variadas em apresentações temáticas. Em Junho os festejos de São João motivaram a tradicional encenação do “casamento na roça”, que precede a dança da quadrilha nas festas juninas. Em Setembro foi apresentado o espetáculo “O silêncio que mata”, onde música, dança, teatro, poesia, se misturaram em uma apresentação ao vivo, que tratava de um tema importante na rotina escolar: saúde mental, e as reflexões do Setembro Amarelo. Em Outubro foi apresentado num grande evento da cidade uma música e poema inéditos, de autoria nossa, e em Novembro uma peça teatral sobre o tema da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do CNPq foi levada para cidades vizinhas.

Estes foram apenas alguns dos muitos trabalhos artísticos exibidos em nossa escola ao longo de 2017. Cada uma dessas apresentações, envolvendo estudantes de 1º ano matriculados nos cursos de Médio Integrado ao Técnico, representava momentos importantes de alteração da rotina escolar dos estudantes. Tal como acontece em outras escolas federais, a exigência acadêmica do IF Sertão provoca nos estudantes uma grande mudança na percepção do estudo em suas vidas, e os primeiros anos têm um impacto transformador. Os estudantes começam a refletir mais profundamente sobre diversas questões que passarão a acompanhar a trajetória de suas vidas: sucesso escolar, futuro profissional, tomada de decisões, prioridades, saúde mental.

Havia uma grande procura por apresentações artísticas para os eventos da escola, e também havia o desejo dos alunos de realizar tais apresentações. No entanto, não havia o funcionamento sistemático de grupos destinados a prepará-las, e reunir esses alunos de forma pontual era sempre desafiador. Como professora de Arte, tenho o cuidado de observar de que forma o aprendizado artístico está sendo desenvolvido, e sentia que era necessário um trabalho mais aprofundado do que juntar os alunos para ensaiar e apresentar, sempre com o tempo curto e pouco espaço para reflexões e partilhas.

Para “O silêncio que mata”, fizemos momentos de preparação anteriores e ao longo dos ensaios, com diversos exercícios corporais e criativos. Os exercícios eram destinados a proporcionar um relaxamento e maior envolvimento com o trabalho artístico.

Os estudantes envolvidos relataram gostar muito dessas práticas de preparação para os ensaios, e os benefícios que traziam para o seu dia a dia. Pude perceber, então, que não somente a satisfação de se apresentar, como também vivenciar a arte aos poucos, o aprendizado lento ao longo de sua criação, era um elemento importante do fazer artístico para os jovens. Com a finalidade de sistematizar a vivência, a prática e o aprendizado de arte para além da execução das apresentações, iniciei no final de 2017 outro projeto de extensão, dessa vez para criar grupos de arte na escola.

A primeira etapa do projeto foi a preparação da equipe, com debates, estudos e pequenas atividades práticas. Houve o contato com os estudantes e momentos de encontro com pessoas interessadas em realizar atividades artísticas, com o cuidado de ajustar para horários compatíveis com a rotina do campus. No início de 2018 foram formados dois grupos de teatro, dois grupos de dança e um grupo de canto, e ao final desse mesmo ano estavam consolidados um grupo de teatro e um grupo de dança, com lideranças internas, participantes motivados e uma bagagem de importantes aprendizados, partilhas e experiências. Ao longo de 2019 os dois grupos que já haviam estão sendo fortalecidos e foram criados também um grupo de música e outro de poesia. O projeto de criação dos grupos encerrou seu período e foi iniciado outro projeto de extensão, desta vez voltado para levar as atividades artísticas a diversos contextos da comunidade do município, e assim expandir as experiências dos jovens participantes, bem como mostrar à comunidade o trabalho desenvolvido pelos grupos.

Arte para aprender

Diversos pesquisadores já apresentaram resultados acerca do valor da arte enquanto gerador de significados, e a grande importância que a arte possui no contexto educacional. Para Ana Mae Barbosa, referência no ensino de arte no Brasil, por meio da arte é possível trabalhar a capacidade de dialogar com a cultura do outro, como também contribuir para o desenvolvimento profissional e a cidadania. Em seu artigo “Arte, Educação e Cultura” (s/d), ela diz que

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem (BARBOSA, s/d)

A relevância das artes dentro da escola é inquestionável, podendo ser percebida em diversas pesquisas realizadas sobre como os estudantes se relacionam com as artes e o valor de se olhar a educação como uma ação integrada, que se dirige à pessoa como um ser humano inteiro, e não apenas a pedaços de sua inteligência.

De acordo com a teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner, é possível pensar em pelo menos oito tipos de inteligência, e todas as pessoas possuem potencial para desenvolvê-las. São elas: Linguística, Lógico-Matemática, Naturalista, Visual-Espacial, Corporal-Cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e Musical (GARDNER, 2009). Segundo ele, cada pessoa é única na constituição desse perfil, e em termos educacionais seria importante ensinar de formas variadas, para haver inclusão de uma maior variedade de estudantes no processo educativo, e também possibilitar o desenvolvimento das variadas inteligências em todos os estudantes (GARDNER, 2009). A compreensão dessa teoria é muito interessante no sentido de ampliar o entendimento sobre as capacidades dos jovens na escola.

O senso comum, muitas vezes incentivado pela própria escola, reconhece mais alguns tipos de inteligência do que outros. Isso faz com que o potencial de alguns estudantes, de se desenvolver de uma forma mais completa, seja prejudicado pela alta probabilidade de ele vir a ser considerado menos capaz. Uma pessoa que entende bem idiomas ou fórmulas matemáticas é reconhecida como uma pessoa inteligente, porém alguém que canta muito bem é considerada apenas uma pessoa que canta muito bem. Se sua habilidade para cantar, ao invés de ser encarada como apenas um detalhe estético, fosse reconhecida como a inteligência que de fato é, esse estudante poderia contar com incentivo e confiança, e não ser desencorajado dentro da escola. Além disso, a habilidade para cantar pode facilitar outros aprendizados, se esse estudante for orientado a trabalhar nesse sentido.

No contexto escolar, diante da necessidade de favorecer e avaliar o aprendizado, essa teoria pode servir de apoio no sentido de possibilitar mais aprofundamento acerca das potencialidades dos estudantes. Tais potencialidades podem se traduzir em sucesso na vida profissional e acadêmica de forma mais ampla, mas muitas vezes são deixadas de lado na escola. Um bom desempenho ao cantar, tocar instrumento musical, dançar ou na performance esportiva, mostra que o estudante tem habilidades cognitivas desenvolvidas nessas áreas, e é útil haver um reconhecimento dessas habilidades, é melhor do que considerar apenas um campo limitado de tipos de inteligência, e dessa forma considerar o estudante como menos capaz. O conhecimento e a prática das artes pode contribuir para o desenvolvimento de outras capacidades dentro do contexto escolar, como por exemplo, no caso da música, foi percebido por pesquisadores que o domínio dessa arte é “uma estância cognitiva que pode envolver, e conseqüentemente, refinar, outros tipos de inteligência” (CARNEIRO e LACERDA, 2018).

Sobre a música, que é uma das linguagens artísticas presentes no currículo oficial brasileiro, pesquisadores dessa área indicam a relevância da música na vida de adolescentes e jovens, pois como afirma Souza, “A maioria dos jovens necessita da música não apenas como fundo musical, mas como elemento do cotidiano vivido, do qual ela não pode ser separada” (SOUZA, 2008). Outra pesquisadora aponta a importância da identificação pessoal com a música, numa pesquisa em ambiente escolar sobre o que os jovens pensam sobre as músicas que consomem. Mais do que ser um acessório de distração cotidiana, a música ativa significados pessoais que compõe a identidade do jovem (SILVA, 2008). O

estudante que tem oportunidade de desenvolver suas capacidades artísticas poderá estar mais preparado para os desafios da vida escolar cotidiana, e no projeto realizado na escola houve a intenção de motivar os jovens a serem protagonistas de suas criações, para consolidar dentro deles a autonomia e capacidade de buscar o próprio desenvolvimento. Paulo Freire (1996) destaca a importância da autonomia e como o aprendizado da autonomia é essencial nas relações entre educador e educando.

A relevância da música, por exemplo, abre grandes possibilidades para o seu uso enquanto ferramenta de aprendizado, por se conectar com outros conhecimentos de forma auditiva, linguística, corporal; assim permitindo contagens, interpretação de texto, estudo de elementos físicos, dentre diversas outras possibilidades. Dessa forma, podemos considerar que é possível pensar a música, e também outras linguagens artísticas, como um meio de favorecer o aprendizado de um modo geral. A prática e o estudo sistemático de arte na escola pode aumentar ainda mais essas possibilidades, pois aprofunda os conhecimentos de uma forma que os jovens nem sempre tem condições de fazer em seu cotidiano. O projeto contribui na compreensão de como a ampliação do aprendizado de artes poderia se fazer presente na escola de forma mais consistente. Além de constituir um saber relevante em si, a inteligência musical pode abrir portas para favorecer o desenvolvimento de outras inteligências (GRANJA, 2005).

Alguns pesquisadores da área de educação desenvolveram pesquisas buscando a aplicação da teoria das inteligências múltiplas no contexto educacional. Em sua dissertação de mestrado, Granja (2005) analisa a contribuição da música para a construção do conhecimento no contexto escolar. Ele relacionou conhecimentos entre música e matemática, e demonstrou formas de interligar conhecimentos da arte musical com matemática. O autor percebeu que a música pode sim favorecer o desenvolvimento de outras formas de inteligência, e observa que o espaço da música dentro da escola poderia ser maior do que é atualmente. Esse autor se baseia na teoria das inteligências múltiplas de Gardner, e trabalha com uma abordagem que articula tipos de inteligência entre si.

Ele relaciona a inteligência musical com cada uma das outras, mostrando como podem ser diretamente beneficiadas pela música, e faz um detalhamento entre música e matemática, que corresponde à sua área de atuação na escola. Nesse sentido também vai o trabalho de Carneiro e Lacerda, que detalham como a inteligência musical pode se relacionar com as outras inteligências, observando que “a inteligência musical é uma estância cognitiva que pode envolver, e conseqüentemente, refinar, outros tipos de inteligência” (CARNEIRO e LACERDA, 2018).

Na área de Educação Musical, há trabalhos ressaltando a importância de, no contexto da educação básica, aproximar as metodologias de ensino de música a conhecimentos já familiares aos estudantes, realizando assim, um trabalho conjunto de desenvolvimento das inteligências. França (2016), em seu trabalho sobre interdisciplinaridade, fala sobre a riqueza de inter-relacionar música com outras áreas dentro da escola, apresentando propostas de atividades para diferentes etapas do ensino. Essa autora valoriza a interdisciplinaridade, pois trabalha com a realidade de que os seres humanos têm em si próprios os conhecimentos interligados (FRANÇA, 2016).

Para Santos et al, a música é um dos caminhos de produção de identidades culturais. Os usos que os grupos sociais fazem da música são variados e as pessoas atribuem valor e se reconhecem na música (SANTOS et al, 2012). Especialmente para adolescentes e jovens, a identificação pessoal com a música é algo de importância, como já foi observado por Silva (SILVA, 2008), numa pesquisa que investigava como os jovens pensam sobre a música que consomem. Maura Penna, pesquisadora em Educação Musical, aborda a música enquanto um fenômeno histórico e social, onde a compreensão e a sensibilidade à música tem por base um padrão culturalmente compartilhado e socialmente aprendido (PENNA, 2012). Dessa forma, a musicalização – processo educacional destinado a aprimorar ou desenvolver a musicalidade (PENNA, 2012) – articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural.

Outra linguagem artística de grande relevância para os estudantes é a dança. Sobre essa arte, merece destaque o apreço que os estudantes surdos do campus têm por ela, chegando a participar da quadrilha junina no ano de 2018. Nesse mesmo ano conseguiram alta pontuação na feira de ciências da escola com um trabalho sobre as possibilidades de dança para pessoas surdas. Pontuarei o valor da dança para pessoas deficientes porque expressa bem um contexto cercado de compreensões limitadas acerca do que é alguém ter habilidade ou ser capaz de fazer algo. Os benefícios da dança já foram documentados em diversos estudos, que apontam o quanto a expressão corporal auxilia na saúde e bem-estar. Podemos reconhecer que “o movimento é uma linguagem, que comunica estados, sensações, ideias: o corpo fala” (OLIVEIRA, 2009, pág 3), e “dançar é uma das maneiras mais adequadas para ensinar, na prática, todo o potencial de expressão do corpo humano” (OLIVEIRA, 2009, pág 3), de forma que são inegáveis os possíveis impactos positivos da prática da dança na vida das pessoas, inclusive deficientes, especialmente surdas.

O trabalho de Alves et.al. (2010) aborda concepções de corporalidade, como o corpo pouco a pouco passou a ser reconhecido como participante da formação do ser, e os movimentos corporais auxiliando na expressão e cognição. A dança permite uma grande variedade de movimentos, corporalidades, e dessa forma permite a diversidade de pessoas de uma forma ampla. A pesquisa de Jesus et al. mostrou um contexto onde a prática de dança inclusiva proporcionou grande aproximação entre a comunidade e a Universidade, e teve crescente procura tanto por pessoas com deficiência quanto por pessoas sem deficiência. Proporcionou também a aproximação de pessoas sem deficiência com os deficientes, permitindo uma melhor compreensão da realidade destes, e assim reduzindo preconceitos.

Outro resultado alcançado pelos autores foi uma ampliação da concepção do que é dança, proporcionando conhecimentos dessa linguagem artística para as pessoas participantes (JESUS et.al., 2015). É relevante observar que nosso conhecimento influencia como vemos a diversidade corporal em performance e como a percepção pode mudar por causa do conhecimento. As estéticas das formas de dança são enquadradas em sistemas particulares correspondentes a seus elementos individuais, que determinam o que cada trabalho de dança comunica e o papel que desempenha. “Os trabalhos de dança reinformam a plateia sobre o que ela conhece sobre deficiência e o modelo social sobre a

deficiência certamente tem influenciado a mudança de paradigmas sociais” (VENDRAMIN, 2009, p. 34).

A arte presente no dia a dia dos jovens chega na escola por meio de seus aparelhos de mídia, suas menções, vozes, corpos e instrumentos improvisados. São uma representação de suas preferências, identidades, ideias, influências, e proporcionam um aparato cognitivo que coordena a capacidade desses jovens de diferenciar sons, marcar ritmos, movimentar-se em dança, escrever poemas, entoar melodias, memorizar e interpretar letras, contar tempos, compor, dentre outras possíveis formas de expressar sua criatividade artística na escola, alguns de forma distraída e desinteressada, outros de forma intensa e dedicada. Cada uma dessas capacidades expressa inteligência, aprendizado, habilidade adquirida. Cabe à escola se posicionar diante dessas habilidades, e proporcionar oportunidades de desenvolver e conectar as habilidades artísticas com outros tipos de inteligência.

Arte para viver

Os encontros de cada grupo de arte acontecem uma vez por semana, com duração de uma hora e meia. Neles ocorrem o ensino de técnicas de relaxamento, alongamentos e respiração, jogos teatrais, pequenas coreografias de aquecimento para a dança, e vocalizes nas aulas de música. A cada encontro as atividades produzem pequenos trabalhos artísticos, os quais alguns se desenvolvem em apresentações mais elaboradas para as comunidades externas aos grupos. A metodologia do projeto busca fortalecer a capacidade dos membros do grupo de se empoderarem e se apropriarem de sua potencialidade artística, levando as experiências e conhecimentos também para outros setores de suas vidas.

No início, apesar de expressarem grande desejo de criar trabalhos de arte, faltava aos estudantes alguns conhecimentos e protagonismo para executá-los. Era preciso também fortalecer o vínculo e a confiança dentro do grupo, para que novas lideranças pudessem crescer. Por conta de minha formação específica em música, nos grupos de outras linguagens artísticas minha principal atividade foi orientar, explorar conhecimentos básicos e ajudá-los no trabalho em equipe, especialmente incentivando os jovens que desenvolvessem suas habilidades e interesses, para que pudessem liderar e o próprio grupo crescer em conjunto.

Em 2018, no mês de Junho os participantes do grupo de dança assumiram a liderança e a realização da quadrilha junina na festa da escola. Organizaram os ensaios, criaram coreografias, e o resultado foi uma apresentação cheia de alegria e diversão. No início de Setembro o espetáculo “Fases da Vida” foi apresentado para a comunidade na Câmara de vereadores do município, localizada numa das principais praças da cidade. No final desse mesmo mês o setor psicossocial da escola buscou o grupo de teatro para mais uma vez provocar as reflexões do Setembro Amarelo por meio da arte. Foi criada uma proposta de texto, tendo sido escrito por uma das participantes do grupo, a dinâmica de ensaios também foi organizada pelo próprio grupo e o momento da apresentação foi car-

regado da forte emoção causada pela intensidade do trabalho dos jovens: lágrimas, mensagens e reflexões sobre saúde mental, preconceitos, coragem, superação.

No final de 2018 os participantes já eram capazes de escrever seus próprios roteiros de apresentação, organizarem-se sozinhos para ensaios e apresentações, confiando em suas próprias lideranças. O que no princípio dependia da criação, produção e orientação direta da professora, ao longo do trabalho foi sendo apropriado por eles e se tornando o seu próprio jeito de realizar a arte. Quando é necessário o próprio grupo marca ensaios extras conforme a disponibilidade dos participantes, e independente da professora. Atualmente as próprias lideranças dos jovens atuam ativamente nas atividades dos grupos, e embora a professora continue acompanhando de perto, e trabalhando o ensino de técnicas, a parte criativa e expressiva, as decisões importantes e a capacidade de organização é cada vez mais de domínio deles próprios.

O empoderamento juvenil traz benefícios sociais na comunidade, pois os estudantes estão se tornando mais capazes de desenvolver e defender as próprias opiniões e ações na melhoria de seus contextos de vida. O número de participantes dos grupos de arte aumentou significativamente com o aumento das turmas na escola em 2019, e continuam marcando presença em momentos importantes no dia a dia do campus, porém o principal elemento dos grupos de arte vai além das apresentações realizadas. Os grupos de arte se tornaram para os jovens uma forma especial de viver a rotina da escola.

Um grande diferencial de existirem os grupos de arte, em relação a reunir os estudantes a cada oportunidade de apresentação, é o fato de que nos grupos semanais a prática artística não está condicionada à previsão de apresentar. Quando não há apresentação prevista, dentro do próprio encontro do grupo são motivadas pequenas apresentações de equipes, como exercícios de criação em grupo que podem auxiliar na preparação de trabalhos maiores. Os jovens se encontram para criar e vivenciar arte independente de estarem produzindo para outros públicos, criam e se expressam pela satisfação de fazê-lo, sem a pressão de agradar a uma grande plateia. Além disso, a regularidade dos encontros fortalece o vínculo do grupo de uma forma diferente da experiência de apresentarem juntos. O ensino de técnicas e as partilhas cotidianas funcionam melhor com o grupo se reunindo regularmente, e tornou-se possível conversar sobre a vida dos jovens, na escola, na família, seus planos e expectativas, sucessos e dificuldades acadêmicas, saúde, amizade, sentimentos e muitos outros assuntos. Existe um sentimento de colaboração e união dos participantes, que no final de 2018 escolheram um só nome para todo o conjunto de grupos de arte, uma vez que muitos participantes estão em mais de um grupo.

Entre as principais dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento dos projetos pode-se dizer que a maior é conciliar o horário do grupo com as atividades e possibilidades dos estudantes. Pelo fato de Santa Maria da Boa Vista ser um município em que grande parte dos alunos mora em localidades afastadas do centro e depende de transportes específicos, muitos perdem a possibilidade de participar dos grupos por causa do horário do seu transporte para casa. Os que tem a possibilidade, por vezes precisam faltar, a depender de mudanças na dinâmica dos transportes. Além disso, é preciso considerar o acesso dos estudantes da sede do município ao campus e o retorno para casa

após os grupos, uma vez que este também é afastado e precisa de transporte específico para as aulas. Escolher o horário dos grupos para 2019 foi desafiador, e foi preciso aceitar que vários estudantes acabariam sem poder participar, por conta de dificuldades com transporte.

Não foi à toa que algumas das principais apresentações artísticas do grupo estão relacionadas a reflexões sobre a saúde mental. O tema surge com frequência por conta das vivências dos próprios estudantes, onde muitos enfrentam desafios na convivência com a família, dificuldades de aprendizado e desespero em cada frustração com avaliações escolares, diversos problemas de saúde, dificuldades financeiras, sobrecarga na rotina e distância dos familiares. Muitos estudantes passam a semana na sede do município, longe dos pais que estão em localidades mais afastadas, ou então precisam fazer grandes deslocamentos diários para estarem na escola. As dificuldades cotidianas geram muita ansiedade nos jovens, e a oportunidade de se expressar nos grupos de arte, o fato de estar num espaço seguro de partilha e liberdade de expressão, favorece as habilidades de lidar com emoções que podem ser muito difíceis para eles.

Temos nos grupos algumas regras de convivência que são lembradas frequentemente: é obrigatório ter uma atitude de respeito pelo momento do grupo, e respeito para com os participantes. Não é permitido atos constrangedores, como zombaria, bullying, comentários depreciativos, críticas vazias, e quaisquer outros. Também não é permitido comentar com pessoas de fora do grupo acerca das conversas e vivências do grupo. Por vezes algumas atividades fizeram participantes recordarem de dificuldades pessoais que precisam ser superadas, causando emoção, ou então o alívio de se sentir acolhido, aceito, mesmo com suas limitações, poder se expressar e criar arte fez participantes chorarem durante as atividades.

Já ocorreram conversas sobre a superação de diversos tipos de traumas, experiências frustrantes, encenação de situações cotidianas, prevenção de suicídio, sempre de forma respeitosa e acolhedora, como exercício para lidar com as emoções, aceitando que fazem parte de si mesmo e do outro. Outro cuidado que é tido é o fato de que a perspectiva de ensaio e apresentação jamais pode superar a satisfação dos participantes de se encontrarem no grupo. Em outras palavras, a prioridade é estarem todos colaborando entre si, vivenciando com tranquilidade o dia a dia do grupo. Se ocorre de haver uma apresentação que obrigará os participantes a encarar uma rotina estressante de ensaios, ou provoca conflitos demais, a apresentação será cancelada ou alterada para que não seja dessa forma.

Desde os primeiros momentos de sistematização das atividades de artes ocorreram diversos relatos de estudantes que perceberam melhora em suas capacidades de expressão, no bem-estar, e no valor da integração do grupo, que para muitos é encarado quase como uma família. Também tivemos pais que acompanharam e incentivaram o desempenho dos jovens participantes, relatando os benefícios percebidos por eles com as atividades artísticas desenvolvidas nos grupos, inclusive com melhora na saúde. As artes desenvolvidas na escola fortalecem lideranças entre os jovens, e a capacidade de criação e produção artística. Eles tornam-se capazes de desenvolver apresentação musical, criar roteiros de peças teatrais, planejar performances, criar coreografias, liderar os colegas para

a realização das apresentações.

É de grande relevância desenvolver nos estudantes do campus o potencial para seu protagonismo pessoal e nos grupos que participam, bem como desenvolver as habilidades de expressão, organização, liderança, trabalho em equipe, compromisso. A esses soma-se a relevância da arte enquanto conhecimento que contribui para o jovem desenvolver significação pessoal e social, e os aprendizados de técnicas mentais e corporais, que irão beneficiar a saúde mental, concentração, relaxamento, criatividade, autocontrole, reduzir a timidez, dentre diversos outros benefícios que já foram percebidos anteriormente. O estudante que se sente valorizado em sua arte dentro da escola é um estudante que também valoriza a escola que o incentiva, e se esforçará para nela permanecer e ter sucesso.

Mostrar os trabalhos artísticos para a comunidade externa é uma consequência do que foi desenvolvido, e é importante para fortalecer o vínculo entre o estudante, a escola, família e comunidade. Ao fazer parte dos grupos de artes, o vínculo do estudante com a escola se fortalece, e também com a família, indiretamente. Com as apresentações direcionadas à comunidade, é visto pelas pessoas externas o fruto dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, e isso trará diretamente para a família que estiver presente, a consciência do compromisso e a capacidade de realização que os jovens estudantes possuem. O vínculo com a escola se fortalece na confiança de que a escola oferece variadas opções de aprendizado e de desenvolvimento das capacidades dos estudantes como um todo, indo além do desenvolvimento acadêmico.

Os jovens participantes dos grupos de arte levam para casa aprendizados que podem contribuir para sua saúde, alcance de novos conhecimentos, e levam também as experiências de grupo, na intensidade das apresentações artísticas, que envolvem criação, disciplina, organização. Eles vivenciam a capacidade de realizarem objetivos pessoais, serem aplaudidos e reconhecidos, desenvolver e expor sua arte, tornar-se líder, e levar isso para a vida fora da escola influencia as convivências e mostra à comunidade o importante papel que o campus vem desempenhando em suas vidas e na sociedade.

O envolvimento em atividades de arte e a possibilidade de trabalharem ativamente em suas expressões e produções artísticas, sob uma metodologia voltada para tal, foi uma oportunidade para aumentarem a autoconfiança e se desenvolverem na arte e no protagonismo das suas próprias vidas. As apresentações mobilizam estudantes e pessoas da comunidade interessados nas diversas linguagens artísticas, realizando encontros e ações que mostraram à comunidade interna e externa ao campus o potencial criativo dos grupos. Ao possibilitar que as pessoas experimentassem, vivenciassem e conhecessem práticas artísticas, exercitando a criatividade e o protagonismo, o grupo contribui para um consistente desenvolvimento cultural.

Por meio da arte é possível trabalhar a capacidade de dialogar com a cultura do outro, como também contribuir para o desenvolvimento profissional e a cidadania. Através das artes os jovens podem representar elementos espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, por meio dos sentidos, transmite significados

que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem. Esse aprendizado poderá continuar a trazer mudanças na vida dos jovens, em suas famílias e comunidade, favorecendo o vínculo da escola com o estudante e a família, e assim consolidar cada vez mais o vínculo da escola com as famílias e a comunidade onde está inserida.

Há relatos de membros do grupo no sentido de que a experiência com as artes têm trazido benefícios para sua rotina, alegria em estar na escola, oportunidade de expor seus conhecimentos e desenvolver práticas de grande valor para eles, como a quadrilha junina da escola, que um dos jovens quis organizar para manter vivos os conhecimentos de sua mãe, que é uma conhecida puxadora de quadrilha da comunidade. Há também relatos de familiares dos jovens, de como os grupos têm feito com que os estudantes se desenvolvam melhor, ajudando a superar o desânimo que por vezes os atinge nas dificuldades acadêmicas.

O trabalho favorece também a inclusão: um dos jovens participantes do grupo de dança, que possui deficiência motora, relatou que participar do grupo ajuda a trazer um bem-estar e esquecer os problemas. Os grupos também contribuíram para a interação dos alunos surdos com os colegas fora da sala de aula, e desenvolvimento de suas habilidades expressivas e artísticas. Há estudantes que afirmam que participar dos grupos é uma de suas maiores alegrias em estar na escola, houve quem despertou um interesse para a arte de tal forma que passou a desejar levar aquela prática de arte por toda a vida, e houve também quem mesmo mudando de escola, passou a querer criar um grupo como o nosso na nova escola em que foi estudar.

Os grupos de artes em geral despertam interesse também nos servidores, que por vezes visitam os encontros e participam das produções. Essa interação aproxima a comunidade escolar, cria laços entre estudantes e equipes da escola, e tem feito com que o dia a dia no ambiente escolar esteja mais descontraído e interessante. Há uma grande procura dos jovens por formas de se expressar e estão constantemente dando ideias e mostrando seus sentimentos e opiniões nas atividades dos grupos.

É comum eu receber de forma privada agradecimentos dos estudantes participantes por existirem os grupos de arte, pela importância que os grupos possuem ajudando os jovens em situação de ansiedade, depressão, angústia emocional. É mais do que claro que a vivência cotidiana nos grupos, os aprendizados e atividades de arte proporcionam um fortalecimento emocional nos participantes. Há muitos casos de jovens que por meio dos grupos compreenderam que a música, a dança, a poesia, a expressão teatral poderia ajudá-los profundamente a conhecer a si próprios, ativar os próprios mecanismos de cura interior. Respiração, postura, sonoridades, corporalidades, criatividade, expressar sentimentos, dar vida a personagens, tudo isso são nossas práticas cotidianas de artes, que levam os jovens a enxergarem a si mesmos de forma diferente, o mundo e também a vida de forma diferente. Não é exagero reconhecer que a forma que praticamos arte ajuda nossos jovens a viver. Ajuda para que vivam de forma mais plena e confiante, e ajuda para que permaneçam vivos, quando isso se torna difícil diante de todos os desafios emocionais enfrentados.

Considerações finais

A dança, música, e outras artes estão na escola, seja por meio do seu ensino formal, seja por meio dos jovens que a carregam. São muitas as escolas que tem diversas apresentações artísticas feitas pelos estudantes e professores, ao longo de suas atividades letivas. O que este trabalho quis mostrar foi a relevância de incentivar e apoiar a existência na escola de uma rotina de atividades artísticas que vá além das oportunidades de apresentação. É uma proposta que também vai além da aula de arte presente na grade curricular das escolas, pois esta possui suas limitações por conta do currículo e possibilidades metodológicas. A proposta é uma rotina extra de atividades artísticas que tenha como prioridade o aprendizado e a prática de artes, a expressividade, criatividade, trabalho em equipe e fortalecimento do protagonismo de seus participantes.

Ainda que não haja um profissional qualificado para o ensino de técnicas avançadas em cada linguagem artística, é possível que os jovens construam, com um mínimo de orientação, uma prática consistente com suas próprias capacidades. Essa prática, dentro de uma simplicidade e honestidade, poderá inclusive motivar o interesse por um trabalho profissional, e atrair a importância da presença de alguém com qualificação específica na área, algo que é essencial para o ensino e o funcionamento ideal do grupo. A organização espontânea dos jovens de forma alguma diminui a importância da presença do profissional, que é insubstituível. Enquanto não dispomos de recursos para ter nas escolas profissionais qualificados nas linguagens específicas, acredito ser possível os jovens usufruírem dos benefícios que essas diversas atividades trarão para sua autoconfiança, sua saúde e cognição.

Ao desenvolver as diversas inteligências dos jovens nos contextos estudados, estaremos contribuindo com o desenvolvimento de conhecimentos úteis para o reconhecimento do valor da arte na escola, o desenvolvimento da área e assim contribuiremos também para a construção de um contexto onde os estudantes se sintam ainda mais motivados e reconhecidos em suas capacidades, e possam se desenvolver ao máximo, para seu crescimento e contribuição na sociedade.

Referências bibliográficas

ALVES, Keila Pereira; SANTOS, Luiz Fernando, CARVALHO, Sebastião. *A importância da dança para o reconhecimento dos surdos sobre sua corporeidade: um relato de experiência*. Concode/Condice: IV Congresso Centro Oeste de Ciências do Esporte, I Congresso Distrital de Ciência do Esporte. Brasília, 2010

Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/viewFile/2176/1236>

Acesso em 25/04/2019

BARBOSA, Ana Mae. *Arte, Educação e Cultura*. BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. Sem data. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>
Acesso em 21/02/2019

CARNEIRO, Solange Guedes de Oliveira; LACERDA, Aroldo Dias. Educação musical e Psicopedagogia: caminhos para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas. *Revista Paidéia*, Belo Horizonte, ano XIII | N° 19 2018. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/6321/3135>
Acesso em: 7 fev. 2019.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. *Música na educação básica*, Londrina, v. 7, no 7/8 2016. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Fran%C3%A7a.pdf
Acesso em: 12 fev. 2019

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>
Acesso em 21/02/2019

GARDNER, Howard. Palestra na Conferência “Educação no século XXI”. UFRGS TV: Fronteiras do Pensamento. UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDCGcekPhss&t=8666>
Acesso em 15/05/2019

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. Música, conhecimento e educação: harmonizando os saberes na escola. 2005. Dissertação (Mestrado) - USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03112014-151011/pt-br.php>
Acesso em: 12 fev. 2019.

JESUS, Andressa Sandrine S. de; BRAGA, Francisco C.; NASCIMENTO, Janinne; LIMA, Lana F. de; CUNHA João Paulo; MARTINS, Paulo Maciel C.; SILVA, Roseane Patricia de Souza; MESQUITA, Thátilla V. de. *Dança e expressão corporal para pessoas com deficiência na Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás*. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer, v.11, n.20; p. 313-322. Goiânia: 2015. Disponível em <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/danca.pdf>
Acesso em 25/04/2019

EDUCAÇÃO BRASIL

SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: O que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Org. Jusamara Souza. Págs 39-57. Porto Alegre: Sulina, 2008.

OLIVEIRA, Andreza Fernanda de. *A dança como linguagem na educação de surdos*. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,; ALB, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE_1158.pdf
Acesso em 26/03/2019

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTOS, Regina Márcia Simão. DIDIER, Adriana Rodrigues. VIEIRA, Eliane Maria. ALFONZO, Neila Ruiz. Pensar Música, Cultura e Educação hoje. Em: *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços da educação musical*. p. 229-250. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
VENDRAMIN, Carla. *Discurso e prática da dança inclusiva/ integrada: uma análise com referência a companhias e ao ambiente de dança no Reino Unido*. R. FACED, Salvador, n.16, p.25-38, jul./dez. 2009 Disponível em:
<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/4364/3713>
Acesso em 25/04/2019

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO:
OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Regiane Caris dos Santos
Juliano Viliam Cenci
João Guilherme R. Mendonça

Introdução

A inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, a democratização do conhecimento e as garantias aos direitos fundamentais são temas que têm sido frequentemente discutidos na atualidade. De acordo com Aguiar e Duarte (2005), a inclusão escolar começou a ser um processo perceptível no Brasil a partir de 1980, mas somente a partir da sétima Constituição da República (1988) que o número de estudos nessa área ampliou-se. Com o surgimento de legislação própria, os pesquisadores passaram a verificar a concreticidade, os limites e possibilidades das determinações legais.

Conforme ressalta Kassar (2005), apesar da Organização das Nações Unidas – ONU – declarar em 1948 a necessidade da escola comum prover a inclusão, manutenção e educação de todas as crianças, sem qualquer distinção, inclusive aquelas com deficiências severas, no Brasil é perceptível e recorrente que o fenômeno ainda encontre diversas barreiras e que podem se dar por diversos motivos como sociais, de recursos humanos e/ou estruturais.

De todo modo, há um certo consenso que a escola é um local apropriado para socialização e democratização do conhecimento para todas as pessoas. Nesse sentido, o documento subsidiário a política de Inclusão - Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2015) têm assegurado o acesso ao ensino regular de alunos com deficiência diversificada. Com base nas políticas de inclusão, pretende-se a democratização de uma educação acessível e de qualidade, onde todos os alunos possam participar ativamente das aulas e com isso se desenvolver como seres humanos.

Com relação ao processo de inclusão no Brasil, nas últimas décadas tem surgido leis defendendo a entrada e o atendimento de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino. É possível reconhecer que houve um certo avanço em relação a legislação, embora ainda existam uma dicotomia muito grande entre aquilo que a lei determina, e aquilo que realmente tem sido feito.

Isso ocorre uma vez que com a criação de leis específicas acreditava-se que traria de colocar a questão da inclusão escolar como uma demanda já resolvida. No entanto, se para aqueles que não possuem certas limitações físicas ou intelectuais aprender e conseguir se formar no tempo certo já é um enorme desafio, para aqueles que possuem algum tipo de deficiência isso se torna quase impossível. Com isso, a realidade é que nas

escolas brasileiras muitos alunos ainda permanecem sem conseguir efetivamente participar e aprender durante as aulas, dificultando ainda mais o processo de inclusão e das garantias aos direitos fundamentais do cidadão.

De todo modo, as evidências científicas têm mostrado que ainda existem milhares de instituições, professores e funcionários que não estão completamente preparados para atender as necessidades básicas de participação e aprendizagem dos alunos com deficiência. Na verdade, se formos criteriosos, podemos afirmar que no país são poucas as escolas regulares de ensino que têm atendido plenamente as necessidades destes estudantes.

Posto isto, entendemos que através da reflexão sobre a fala dos professores de educação física podemos compreender as principais barreiras que impedem a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino, e assim estabelecer medidas eficazes para a inclusão escolar. Nesse sentido, Foucault (2009, p. 49) destaca a importância da análise de conteúdo dos discursos para mostrar os aspectos estruturais e intrínsecos do fenômeno em curso:

Nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seus sentidos, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.

Nessa perspectiva, deve-se observar que os discursos não são inocentes e que cada um defende seus interesses e/ou visões. Com a finalidade de realizar algumas reflexões acerca da inclusão nas aulas de educação física, importa relacionar os aspectos inerentes a inclusão de crianças com deficiência na escola comum. O que se pretende, pois, com este estudo é analisar os desafios e identificar propostas na educação física pelos professores para a inclusão de alunos com deficiência.

Em linhas gerais, o foco deste texto é chamar a atenção dos profissionais de Educação Física e de profissionais da educação em geral, para que o assunto não fique somente na teoria, mas que traga olhares mais sensibilizados à causa do aluno com deficiência promovendo ações mais efetivas para essa população.

Método da Pesquisa

Os percursos metodológicos foram definidos de modo que pudessem aproximar as análises das vozes dos docentes proporcionando explicação do problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos e dissertações. Para atingir o objetivo proposto optamos por utilizar a abordagem exploratória qualitativa através de uma revisão bibliográfica.

É classificada como exploratória porque é utilizada para realizar um estudo preliminar dos desafios da prática docente de modo a descobrir os padrões deste fenômeno. Nesse sentido, este estudo se caracteriza como revisão da literatura e tem como propósito

sintetizar e descrever as características das experiências vivenciadas pelos professores de educação física, identificado as principais barreiras que impedem a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares de ensino, e através disto realizar algumas reflexões propositivas (GIL, 2008).

Para o processo de investigação, em um primeiro momento foi realizado um levantamento em sites científicos de busca como o Google Acadêmico, SciELO e os periódicos da capes com propósito de fundamentar o campo teórico deste estudo. Foram pesquisadas e analisadas informações atuais em artigos científicos e monografias sobre a temática da inclusão nas aulas de educação física e os desafios que os docentes enfrentam ao tentar incluir os alunos com deficiência em suas aulas.

O universo da pesquisa procurou ampliar o debate com um corpus documental fundamentado na literatura nacional publicada no ano de 2000 até o ano de 2018, com base nisso foram selecionados os estudos. A realização de fichamento e análise dos dados foi de cunho qualitativo, para isso foram verificadas as ideias de maior importância dos autores o que permitiu o desenvolvimento do presente estudo.

Com base nos dados e informações coletadas, o estudo foi sendo organizado e estruturado sobre a temática da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. As reflexões e proposições que se seguiram tiveram como escopo ampliar a concepção sobre a temática de modo a superar barreiras conceituais e/ou estruturais que impedem tanto a participação, quanto a aprendizagem desses alunos.

Resultados e Discussão

Diante das pesquisas levantadas, podemos apontar os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física quando estes atendem alunos com algum tipo de deficiência em suas aulas.

Esse desfecho pode ser observado em um estudo realizado por Branco e Parizotto, (2016), com 08 professores de educação física da rede municipal e estadual do Mato grosso do Sul. Para suas conclusões, os autores utilizaram entrevistas fundamentadas no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) cuja técnica de tabulação e organização de dados possibilita inferir elementos padronizados, por intermédio de depoimentos sem que sejam reduzidos à quantidades, expressando a ideia do sujeito que faz parte de uma coletividade como se esta coletividade fosse o emissor de cada um.

Na pesquisa realizada por Branco e Parizotto (2016), os professores deveriam responder ao questionamento do tipo: Inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física - POSSIBILIDADES ou CONFLITOS? Se ele tinha em suas aulas alunos com deficiência, se afirmativo, como ocorria a participação do aluno? Se o professor tinha recebido formação acadêmica adequada para trabalhar com os alunos deficientes, se sim qual? Quais os requisitos fundamentais inerentes ao Professor de Educação Física na acolhida do aluno Especial? Na sua percepção, quais as maiores barreiras que o professor enfrenta no processo de inclusão?

Ao final, foi possível verificar que a maioria dos professores se mostram com a formação acadêmica destituída de bases de sustentação teórica e prática para intervenções adequadas em um processo inclusivo nas aulas de Educação Física. O estudo apontou muitas dificuldades no discurso destes profissionais pela diversidade de deficiências que encontram com representação de especificidades na conduta do aluno, e, conseqüente especificidade no seu atendimento (BRANCO E PARIZOTTO, 2016).

Neste sentido, percebe-se que existe uma urgência de capacitação ajustada nos cursos superiores de formação acadêmica, bem como de formação continuada para preparar estes profissionais. É preciso destacar que muitos professores sentem dificuldades em desenvolver atividades para atender os alunos com deficiência, pois muitas vezes em sua formação não tiveram orientações que os ajudassem com essa prática; muito menos o fomento do discernimento adequado para lidar com algumas características de deficiências que poderiam facilitar este processo. Assim, podemos ver que o desconhecimento das ações necessárias gera uma desassistência sobre o processo de inclusão.

As limitações de cunho estrutural ganham espaço nas queixas dos docentes, que alegam em suas colocações a falta de quadras adequadas e de estruturas cabíveis para tornar possível a participação de todos os alunos de forma igualitária. Ainda dentro das prerrogativas estruturais, a falta de materiais pedagógicos e esportivos para atividades inclusivas nas aulas práticas de educação física é outra grande barreira alegada pelos docentes. No entanto esses fatores não podem servir de justificativas para a prática pedagógica da exclusão e negligência, pois os novos desafios deste século têm colocado frente aos profissionais da educação a necessidade de procurar se atualizar profissionalmente em relação aos conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino.

Neste ato de incluir Schimid (2015, p. 41) ressalta que “[...] o docente deve ter em mente que entender o processo de inclusão, assim como a deficiência de seu aluno é de extrema importância, trata-se de um desafio constante, uma tarefa custosa [...]” Esse processo coloca em confronto com tudo o que já estava pronto, assim o professor só saberá trabalhar com seu aluno a partir de um novo olhar sobre eles. É preciso acreditar que eles são capazes de aprender, e não só olhar suas limitações causadas por suas deficiências que podem acarretar em prejuízos na prática pedagógica e conseqüentemente no desenvolvimento do aluno.

As transformações ocorridas no contexto da escola e da sociedade passaram a exigir modernização e inovação dos professores e técnicos educacionais de modo que estejam sempre atualizados e preparados para lidar com as mais diversas situações educacionais. A todo tempo professores enfrentam desafios e saber lidar com isso não é uma tarefa das mais fáceis.

As reflexões de Candau (2000) nos ajudam a compreender que a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

No tocante a formação e prática pedagógica, Falkenbach *et al* (2007a), realizaram uma pesquisa com professores de educação física, questionando a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum em Porto Alegre no Rio Grande do sul. Os participantes foram os professores da rede estadual (14) e municipal (08), que responderam a uma entrevista semi-estruturada, o que permitiu destacar duas grandes categorias de análise a partir da fala dos professores sobre suas compreensões acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais nas aulas de educação física da escola comum, que são: a) a formação dos professores e; b) a vivência dos professores com a prática educativa da inclusão.

O feedback obtido através da entrevista permitiu compreender que os professores de educação física têm consciência das fragilidades de sua formação inicial e continuada. Ao compararmos com a pesquisa de Branco e Parizotto, (2016), podemos perceber que se trata de problemáticas muito parecidas. Isto simplesmente evidencia a fragilidade dos projetos pedagógicos dos cursos de formação dos professores de educação física, o que demonstra o quão limitado são os conteúdos voltados para inclusão na rede escolar de ensino durante o curso de formação.

Nos dois casos, é recorrente as falhas apresentadas no currículo de formação inicial, o que institui uma base enfraquecida aos futuros professores que certamente terão que lidar com a inclusão nas aulas de educação física. Isso pode indicar que apenas uma disciplina para tratar deste tema durante a formação inicial é insuficiente para proporcionar conhecimentos, atitudes e competências adequadas para lidar com o processo de inclusão escolar.

Sobre a formação dos professores de Educação Física, Gomes (2011 p. 52) afirma que, “somente a partir da última década, os cursos de Educação Física efetivamente colocaram em seus programas curriculares, conteúdos relativos às pessoas com deficiência”, e esse pode ser um dos fatores que levam muitos professores a sentirem dificuldades ao trabalhar a inclusão dos alunos com deficiência.

A partir de uma análise sobre o tema, Cidade e Freitas (2002, p. 27) mostram que:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão.

Isso porquê, mesmo com a resolução 03/87 muitos cursos ainda não priorizam a área da educação inclusiva e ofertam disciplinas com essa temática como ‘optativa’ ou ‘complementar’. Os professores participantes da pesquisa de Gomes (2011), por exemplo, relataram que cursaram disciplina sobre inclusão dentro das modalidades citadas acima, mas que não era obrigatória no curso de licenciatura.

Se os professores têm justificado suas falhas a partir da falta de consistência de sua base de formação, de acordo com Falkenbach *et al* (2007a, p. 8) isso se dá em função de “[...] que o histórico da formação dos professores de educação física foi evidentemente técnico e pouco pedagógico, assim é patente a necessidade da área da educação física em estudar, pesquisar e fortalecer seus conhecimentos para o exercício da inclusão na escola.” De fato, o currículo dos professores tem avançado em termos de conhecimento ao tratar de inclusão, mas as pesquisas mostram que o esforço realizado e as mudanças efetuadas ainda têm sido insuficientes para gerar inclusão de alunos com deficiência.

Ao analisar a prática inclusiva dos professores de educação física, Falkenbach *et al* (2007b) constataram que no discurso a direção e coordenação pedagógica é que todos alunos participam da disciplina, seja na turma da classe regular ou na classe especial, mas ao entrevistar alguns professores, é possível observar algumas situações contraditórias sobre sua prática, tais como: “A menina cadeirante participa mais fora da escola, porque nossa escola não está preparada para isto, ela participa de maneira diferente, assistindo, apitando o jogo, o professor sempre inclui e envolve ela de uma forma. Ela também participa da natação em outro lugar (p.07).”

Se analisarmos a partir do que Mantoan e Prieto (2006) classificam como integração e inclusão¹, veremos que a aluna está integrada e não incluída, isto por que ela não participa diretamente da aula como uma jogadora, mas como uma co-participante, ou uma simples espectadora. Ocorre que neste caso, não há uma estratégia que à permita se envolver e participar ativamente, restando ficar ou se submeter ao cargo de assistente do professor - conseqüentemente ficando excluída de sentir o prazer do jogar com o outro. É preciso elaborar estratégias para envolver todos os participantes, inclusive aqueles com limitações de modo que todos possam aprender.

De uma forma geral, é possível perceber a inclusão como um grande desafio pessoal e pedagógico para realizar nas aulas de educação física.

Existem ainda alguns casos que optam por experimentos pedagógicos pessoais assistemáticos e com avaliação imprecisa das repercussões das atividades na formação do aluno e do grupo, e que por isso desenvolvem tentativas pedagógicas frustradas de inclusão. Segundo Falkenbach, *et al* (2007a), há aqueles professores que tentam incluir de uma forma de tentativas de erro e acerto, mas que podem se tornar mais positivos quando os conhecimentos adequados se vincular com planejamento de práticas pedagógicas organizadas.

Mesmo com todo tipo de adaptação visando a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino, podem existir barreiras impeditivas em que a falta de investimentos, de espaços e materiais além de dificultar a participação, também impedem com que seja oferecido condições básicas de aprendizagem. Falkenbach *et al*, (2007a, p. 08) afirmam que “é evidente a falta de investimentos mais sólidos em seu exercício de cotidiano, tanto na formação dos novos professores como na ação pedagógica exercida

¹ Para Mantoan e Prieto (2006), quando o aluno está presente, mas não aprende, significa que ele está apenas integrado na aula; já a inclusão refere-se a um fenômeno mais amplo que permita o aluno fazer parte daquilo que está participando, e conseqüentemente aprendendo com isso.

nas escolas.” De toda forma, estes fatores não podem ser aceitos pela escola para eximir-se de lutar pela mudança.

Em alguns casos, professores reivindicam cursos e investimentos em sua formação, mas por outro lado existe certa resistência quando são apresentados cursos que requerem esforço, tempo e dedicação do próprio docente.

Isso pode ocorrer em razão da sobrecarga, baixa perspectiva da carreira, desmotivação e baixos salários da profissão de professor, que não justifica a omissão didático pedagógica. Podemos observar este caso na fala do professor: “Então, curso, fazendo o curso, né? Curso de capacitação. Leitura! Eu acho que é uma das deficiências nossas. É não ler! Porque não interessa, né? Você vê uma leitura assim, aí você „Ah, não está na minha área.” Então, eu acho que, primeiro, preparar os professores.” (Gomes, 2011 p. 53).

A conscientização sobre a importância da capacitação e atualização profissional para trabalhar com inclusão surge como uma indicação de solução pelo próprio docente, no entanto a tarefa de inclusão não pode ser vista como uma tarefa a mais a ser realizada, mas como parte constituinte de uma aula normal.

Em outro caso apresentado por Gomes (2011, p. 53) mostra que quando os cursos em formação continuada são oferecidos nas escolas estão direcionados somente para aqueles professores que tem interesse:

“Na escola, o tempo todo a gente debate esse tema, né? Mas curso mesmo...não. Até alguns são oferecidos, mas eu não cheguei a fazer não. São oferecidos pra alguns professores daqui, sabe? E como a escola seleciona quem vai ou não participar dos cursos? É...normalmente é quem tem interesse de trabalhar com sala de recursos, né?”

Em vez de ser oferecido o curso para todos os que trabalham na escola - uma vez que a inclusão é um processo que envolve a todos - os cursos de capacitação são oferecidos por afinidade ou interesse.

Mantoan e Prieto (2006) afirmam que é preciso que toda sociedade se mobilize para que as pessoas com deficiência possam participar e usufruir dos direitos como qualquer cidadão. Isso denota que a concepção de inclusão deve ser compreendida por todos, sejam os profissionais envolvidos com o processo educacional ou não.

Nesse sentido, podemos ainda indicar que não é somente falta de investimentos materiais e estruturais que justificam a falta de práticas inclusivas na escola, mas também a falta de uma concepção e de investimento humano requerido para a capacitação e obtenção dos conhecimentos que dizem respeito da inclusão desses alunos (GOMES, 2011).

Quando questionados sobre esta temática, alguns professores mostram que é perceptível o entendimento que incluir requer mais do que material e espaço, é necessária motivação, tempo e esforço. Tal fato pode ser observado na pesquisa realizada por Schmid (2015, p. 33) com professores da educação básica, entre as quais foram identificadas a seguinte fala [...] “o professor que trabalha com a criança ele tem que querer ensinar a criança. Não há investimento que faça querer, pode investir muito dinheiro, mas

se o professor não quiser de fato, as portas fechadas ele vai fazer o que bem entender dentro da sala de aula.”

Isso significa que o professor tem que estar motivado, se sentindo realizado profissionalmente com o que faz, caso contrário irá cumprir somente as determinações legais sem de fato mudar a retórica da integração.

Nestes casos, cabem ainda verificar o progresso das aulas de educação física para os alunos EPAEE, a aprendizagem obtida e o que está ou não correspondendo com suas necessidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais. Mantoan e Prieto (2006) mostram a forma difusa que se escabecem parâmetros na escola regular para avaliar a diversidade dos alunos. É desleal e contraditório ao processo de inclusão avaliar igual quem é diferente. É preciso refletir em novas formas de avaliar a evolução do aluno a partir de si mesmo, como está respondendo aos estímulos de aprendizagem, e não somente conceber a turma como algo padronizado.

O professor é o protagonista de sua prática pedagógica e por isso é preciso que se ensine, pesquise e busque novos métodos e estratégias didático pedagógicas para inclusão e avaliação, independentemente das limitações. De toda forma, o professor precisa estar com disposição de materiais adequados, estrutura, formação e valorização condizente com o esforço de toda ordem que realiza.

Em se tratando da inclusão em classe especiais e na escola regular, o estudo realizado por Cunha e Gomes (2017) identificaram que há descompasso entre as falas de professores de Educação Física. De acordo com o estudo, os professores demonstram sensibilidade em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, mas sinalizam por meio de discursos divergentes que apregoam a exclusão dessa parcela da população. As falas revelam concepções excludentes - talvez por não compreenderem a inclusão em sua totalidade - ao indicarem posição favorável ao ensino segregado em instituições especializadas. Os professores entrevistados entendem que os alunos da educação especial serão melhores recebidos nas escolas especializadas do que nas escolas regulares, alegando que os profissionais destas escolas estão mais habituados e preparados para atender este público.

A partir das análises observadas acima, podemos concluir que no imaginário dos professores de educação física a temática “deficiência” ainda não está totalmente ancorada como um assunto pertinente a inclusão e a aprendizagem. Para que aja mudanças neste cenário Nóvoa (1995) sugere que a formação dos professores deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das suas práticas autônomas. É preciso que os docentes pensem e repensem em suas práticas pedagógicas, possibilitando novos olhares sobre a inclusão e consequentemente alcançando a todos com uma educação igualitária.

De um modo geral, os professores dizem compreender a necessidade da lei ser cumprida, mas não se inclui nesta mudança já que muitas vezes a educação física para os alunos com deficiência é vista simplesmente como uma disciplina que ajuda na socialização, na integração.

Sobre isso, cabe refletir o seguinte: se ainda existem aqueles que defendem somente a presença de instituições especializadas para o atendimento de alunos com deficiência, por outro lado, temos uma maioria - que somado a legislação - têm defendido tanto o atendimento especializado, quando a garantia de atendimento e aprendizagem desses alunos em instituições regulares de ensino. Para que isso ocorra, é preciso conceber a educação física em sua totalidade curricular de modo que se possa acessar as possibilidades de desenvolvimento sejam eles a nível motor, cognitivo, emocional, físico.

Em outro estudo, Branco e Parizoto (2007) mostram que os discursos dos professores de Educação Física apontam para situações inseridas no processo de inclusão, como: possibilidades e conflitos, necessidades educacionais especializadas na área; possíveis ações na prática do dia-a-dia: isto é, grande parte dos professores se mostraram com a formação acadêmica destituída de bases de sustentação teórica e prática para intervenções adequadas. Em síntese, quase a totalidade dos entrevistados afirmavam possuir alunos com algum tipo de deficiência, o que reforça a necessidade de olhares mais cuidadosos para que estes alunos não sejam discriminados e marginalizados durante a prática pedagógica.

Podemos apontar que um professor que esteja efetivamente comprometido desenvolve suas atividades planejando com responsabilidade e sempre buscando meios alternativos para superar as mais diversas situações. O foco principal deve ser em encorajar seus alunos no desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Dito de outra forma, o que se espera é que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de envolvimento e participação nas aulas, sejam elas práticas ou teóricas.

Para isso, Perronound *et al.* (2001, p. 12) mostra que faz se necessário que sejam adquiridas pelos docentes algumas “posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional.” Podemos apontar que diante de todas as adversidades escolares, a postura ética e a constante reflexão se tornam pilares fundamentais para a ação docente.

Para que ocorra a prática inclusiva não basta somente a iniciativa da instituição ou a criação de determinações legais, é preciso estímulo e iniciativa do corpo docente, e para o corpo docente. Incluir os alunos com deficiência pode ser um grande desafio para a maioria dos docentes, mas muito profissionais podem amenizar essas dificuldades empregando conhecimentos adequados que facilitem o processo de inclusão. É preciso que o docente se mantenha em buscas constantes por informações atualizadas sobre sua área, tendo em seu dia a dia escolar subsídios necessários que proporcionem o aprimoramento de sua prática pedagógica.

É evidente que o compromisso da educação em promover a inclusão na escola regular é de todos, as discussões devem abranger os mais variados setores da sociedade no sentido de sanar as limitações e problemáticas advindas das precárias estruturas escolares, assim como a ausência de materiais pedagógicos/esportivos para as aulas de educação física.

Outro fator imprescindível na busca da inclusão é o fomento de formações continuadas que venham ao encontro da prática diária dos docentes, que permita reflexão constante sobre a prática pedagógica e seu aprimoramento. A formação inicial também deve abranger os debates no sentido de instigar ainda mais a preparação dos futuros profissionais em conceber a inclusão como uma vertente essencial da prática escolar.

Entre todos esses fatores, como já discorremos anteriormente no texto, o compromisso dos professores de educação física deve ser constante na promoção de uma prática docente enraizada nos crivos da inclusão para que de fato seja possível a participação e aprendizagem de alunos com deficiência nas aulas de educação física em escolas regulares de ensino. O compromisso como profissional valorizado da educação deve estar vinculado em novas estratégias de ensino, levando a encarar os desafios e buscar a transformação da realidade, princípio fundamental e necessário para qualquer sociedade que se proponha mais justa, fraterna e igualitária.

Dado o exposto, fica evidente a fragilidade em algumas ações pedagógicas da Educação Física. O que se percebe são dificuldades de conhecimentos e convicções teórico-práticas, ora pela falta de prestígio da Educação Física, ora pela própria sociedade que ainda caminha com passos curtos para conceber na prática a inclusão de todas as pessoas. Apesar das dificuldades de toda a ordem, é possível apontar que com determinação, conhecimento e estratégias adequadas o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva estará mais perto de se tornar realidade nas escolas regulares de ensino.

Considerações Finais

A presença do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas regulares não tem significado a garantia de sua participação ativa das propostas pedagógicas oferecidas nesse espaço de aprendizagem. Uma das maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão é criar um ambiente favorável que vá além do processo de inserção, ou seja, que possa efetivamente levar à participação de todos os alunos independente de suas limitações de modo que assegure tanto a permanência, quanto a mudança no comportamento e na formação dos alunos, independentemente de suas limitações.

Podemos ver que os professores de educação física compreendem quanto a legalidade da inclusão e o reconhecimento de que todos os alunos com deficiência têm direito de estarem em suas aulas. Porém, infelizmente ainda há uma divergência entre a teoria e a prática, o que explica a grande quantidade de professores que concebem a inclusão como sinônimo de integração por acreditarem que os alunos já estariam incluídos ao estar em suas aulas.

No entanto, como foi visto o significado de inclusão é bem mais amplo, constituindo-se de fato na participação e aprendizado do aluno em todas as atividades proposta pelo professor, sendo adaptada ou não.

É possível aferir que os estudos na área da educação física apontam muitas dificuldades para a inclusão nas aulas teóricas ou práticas seja pela diversidade de deficiências

que encontram com representação de especificidades, seja na condição do aluno e consequentemente no seu atendimento, ou então pela própria escola que ainda não oferece condições ideais e não absorveu adequadamente o conceito e a prática pedagógica da inclusão.

As escolas e secretarias de educação ao oferecerem cursos direcionados a educação inclusiva de alunos com deficiência podem não sanar totalmente o problema, mas isso já é um passo importante para que os professores tenham acesso ao conhecimento necessário para planejar e construir estratégias para iniciar o processo de mudança em relação ao fenômeno da inclusão. Quebrar o paradigma da padronização dentro das escolas torna-se primordial para avaliar de forma justa quem é diferente.

A inclusão no processo educacional embora seja desafiadora, é um direito de todos. Embora que alguns professores não se identifiquem com a área, se torna primordial que busquem conhecimento sobre o tema, assim como novas metodologias para aprimorar sua prática da inclusão. É verdade que o desafio é constante a todo profissional da educação, sendo da área da educação física ou não, mas é preciso compreender que não somos seres prontos, ao contrário, estamos sempre em processo de transformação.

Outro fator essencial para mobilização nas linhas de frente dos debates educacionais é a pesquisa que é capaz de nos levar a evidenciar as mais variadas problemáticas existentes no meio educacional. A pesquisa nos permite identificar, refletir e apontar experiências que já foram realizadas e que são mais eficazes para potencializar propostas pedagógicas inclusivas em escolas regulares, tornando assim uma realidade o direito de toda a criança em estudar e de fato se incluir na escola. O desafio é grande, mais a força e vontade de promover mudanças deve ser ainda maior.

A partir de reflexões propositivas sobre a prática pedagógica, o que se espera é que os professores de educação física compreendam de forma global o que de fato é a inclusão e a partir daí direcionem um novo olhar para os alunos e suas potencialidades, não ficando restrito apenas em sua deficiência, pois caso contrário dificultará o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Referências bibliográficas

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240.

BRANCO, Marli R.; PARIZOTTO, Zelia A. M. Discurso dos professores de educação física quanto a inclusão de alunos com deficiência: possibilidades ou conflitos? **Horizontes: Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.8, julho a dezembro, 2016. p. 80-98.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. 2015.

CANDAU, V. M. F. (Org.) Rumo a uma nova Didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. **Integração**, Ministério da Educação, v. 14 – Edição Especial - Educação Física Adaptada, p. 27-30. 2002.

CUNHA, Raíssa F. P.; GOMES, Adriana L. L. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 414-429, maio/ago. 2017. Disponível em: <encurtador.com.br/iyKW2>. Acesso 05 de jan. 2019.

FALKENBACH, Atos P. *et al.* A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 15., Pernambuco, 2007a. Anais eletrônicos... Pernambuco: CONBRACE, 2007, p.1-9. Disponível em: <encurtador.com.br/vzBCT >. Acesso: 20 dez. 2018.

FELKENBACH, Atos Prinz. WERLE, Verônica. *et al.* A escola e a educação física diante da inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007b. Pernambuco, Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Pernambuco, CBCE, 1CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais. Disponível em: <encurtador.com.br/egjB8>. Acesso 02 de out. 2018.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Dênia P. Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de educação física. 102 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Viçosa - UFV. Viçosa-MG, 2011.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L.F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

MANTOAN, T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PERRENOUD, P.; *et al.* **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHMID, Jucieli Chirlei. **Discursos e práticas de inclusão: a educação física no contexto**. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Ijuí, RS, 2015.

OS CAMINHOS PARA O NASCER DA TEORIA DA ATIVIDADE E SUA
INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DO ESTUDO

Sabrina da Silva Santana
José Lucas Pedreira Bueno
Juracy Machado Pacífico
Marcela Regina Stein dos Santos
Joelma Costa Holanda dos Santos

Introdução

Ao iniciarmos nossa prática, enquanto profissionais que atuam na educação, não nos damos conta da problemática que rodeia o meio profissional docente, sendo que alguns nós, mesmo com o tempo de experiência, ainda não sabemos como solucionar. Neste trabalho relacionaremos especificamente, que a dificuldade na hora de estudar e até mesmo de aprender, pode ser difícil na Alfabetização, Ensino fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e até mesmo enquanto estudantes a fim de conseguir a aprovação em um concurso público. Como facilitar a aprendizagem em determinado conteúdo? Essa pergunta que pode ter diversas respostas, no entanto, umas dessas respostas podem servir para uma pessoa e pode não funcionar pra outra pessoa.

Para o desenvolvimento deste trabalho primeiro realizou-se uma pesquisa minuciosa sobre o assunto e focou-se principalmente em localizar livro de preferência os autores da teoria, assim os livros *A formação social da mente*, *Actividade Consciência e Personalidade* e *O desenvolvimento do psiquismo* foram base para o desenvolver do artigo. Analisando esses livros, é possível retirar evidências valiosas que fundamentam afirmação e declarações dos pesquisadores. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDCK, 1986, p. 39).

Enxergando agora na perspectiva de orientadora educacional, senti a necessidade de contribuir de alguma forma com esses alunos, especificamente o que se refere à atividade de estudo. Assim, me debruçarei sobre a teoria da atividade de Alexei Leontiev, psicólogo Russo que sistematizou o processo da atividade humana, tenho como objetivo compreender a unidade da consciência e da atividade humana em seu sentido mais íntimo. Este estudo tem por finalidade fazer uma ligação entre a teoria e sua influência na prática do estudo.

A base desta teoria parte de um pesquisador que se popularizou por desenvolver a teoria chamada Psicologia Histórico Cultural, na qual o desenvolvimento humano se dá pela interação que ele estabelece com o meio, a qual utiliza instrumentos construídos por ele, os físicos (objetos) e os abstratos (crença, valores e costumes), para que a relação aconteça.

Lev Semyonovich Vygotsky, valoriza a interação social considerando que por meio dela seja possível se raciocinar de maneira mais complexa. Nessa perspectiva, desenvolveu umas das abordagens da aprendizagem mais conhecidas atualmente, o socio-construtivismo, em que o desenvolvimento se faz da relação entre o ser-humano e o ambiente que o cerca. Esses conhecimentos adquiridos como: gestos e palavras são reinterpretados, a fim de atingir o nível definido como funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, linguagem, raciocínio), que caracterizam o comportamento consciente do homem. Este que teve como base a teoria marxista do materialismo histórico, pela qual Marx indica que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana", em sua consciência e comportamento.

O pensamento de Vygotsky teve grande influência nos trabalhos de Alexei Leontiev que teve suas primeiras investigações sobre as reações afetivas sob a direção de Vygotsky.

Aprofundando seus estudos sobre o desenvolvimento da atividade intelectual prática e da consciência na criança, dedicando-se aos problemas teóricos das relações entre a estrutura da atividade e as formas do reflexo psíquico (LEONTIEV, 2004).

Dessa forma, abordaremos a teoria nesse estudo, com intuito de detalhar a origem da teoria e como ela pode contribuir com a problemática da aprendizagem.

A base da teoria da atividade

Como forma de elucidar a importância de Vygotsky (1896 - 1934) nesta pesquisa, lembremos um breve resumo da sua vida. Ele nasceu em Orsha, cidade perto de Minsk, capital da Bielorrússia, filho de uma próspera e culta família judia, com quem viveu por um período em uma cidade chamada Gomel. Vygotsky teve um tutor particular até ingressar no curso secundário com 17 anos. Com 18 anos se matriculou em Medicina, porém logo transferiu para o curso de Direito, na Universidade de Moscou. Era leitor de temas como Linguística, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e Artes. No retorno a Gomel, em 1917, fundou uma editora, uma revista literária e um laboratório de psicologia, no Instituto de Treinamento de Professores. Foi a partir desse trabalho que centrou sua pesquisa na compreensão dos processos mentais, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento das crianças.

O trabalho de Vygotsky na escola normal o colocou em contato com crianças que sofriam de defeitos congênitos - cegos surdos e deficientes mentais e também com a necessidade de ajudar essas crianças a realizarem suas potencialidades individuais (LURIA, 1992, p.44).

Em 1924 participou do II Congresso de Psicologia em Leningrado, com a palestra intitulada "Consciência como um Objeto da Psicologia do Comportamento", após grande repercussão foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou.

Seu interesse pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais o levaram a concluir o curso de Medicina e continuar seus trabalhos

com os pesquisadores neurofisiologistas Alexander Luria e Alexei Leontiev, com os quais formou um grupo de pesquisa chamado “troika”. Seu grupo deixou importantes contribuições para o Instituto de Deficiência de Moscou, entre eles o livro base para a produção deste texto: “A Formação Social da Mente”, no qual abordou os processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os a partir da infância e do seu contexto histórico-cultural.

Os estudos mais conhecidos de Vygotsky são a constituição das funções psicológicas superiores vinculadas aos conceitos de ação internalizada, a compreensão do pensamento e da linguagem para o desenvolvimento da espécie humana e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A breve explanação da vida de Vygotsky foi necessária para delinear uma noção sobre a base das ideias e dos trabalhos realizados por ele e destacar sua influência nos estudos do processo de aprendizagem.

Continuando: os estudos da natureza humana

No período do início da primeira guerra mundial os Estados Unidos e a antiga União Soviética viviam momentos de conflito sobre os estudos dos processos psicológicos, que teve dois momentos marcantes. O primeiro que estabeleceu uma teorização que abriu mão do estudo da consciência pelo do comportamento, que disseminou o estudo de Pavlov acerca dos reflexos condicionados e concentrou-se, naqueles processos psicológicos compartilhados tanto por animais quanto por seres humanos, relegando os processos psicológicos superiores - pensamento, linguagem e comportamento. O segundo momento foi chamado de Gestalt, que teorizou sobre os fenômenos perceptuais que não poderiam ser explicados pela postulação de elementos básicos da consciência e nem pelas teorias comportamentais baseadas na unidade estímulo-resposta (VYGOTSKI, 1991).

Outra tendência tomada pela psicologia foi o freudismo, que valorizou o inconsciente como o ponto de apoio que permitiu recolocar a psicologia sobre os seus pés e dar-lhe vida (LEONTIEV, 2004).

Foi neste contexto que Vygotsky procurou desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano, oposta às teorias sugeridas pelos defensores do behaviorismo e da Gestalt. Ele procurou reformular a psicologia por meio de uma abordagem que permitisse entender as relações entre os indivíduos e as funções psicológicas superiores dentro do contexto social.

Após a Revolução Russa (1917), Vygotsky propôs uma reorganização da Psicologia tendo como base Karl Marx e Frederick Engels, com as proposições conhecidas como materialismo histórico. Na época considerava que nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos. Ele denominou essa lacuna de “crise da psicologia”, a qual estava dividida em duas metades irreconciliáveis: uma com características de “ciência natural”, que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e outra com características de “ciência mental”, que descreveria as

propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 1991, p. 9).

Assim, ele iniciou seus estudos com a perspectiva sócio-histórico-cultural, pela qual o sujeito age diante do meio social, por meios de signos (linguagem e escrita), fazendo uso desses para se relacionar com o ambiente, como parte essencial de desenvolvimento e ainda colabora com o ambiente, transformando essa relação numa necessidade para a continuação dessa relação. É importante destacar que por essa perspectiva o homem está em constantes mudanças no seu contexto social e histórico, ou seja, com essas mudanças não podemos analisar o homem de hoje com o que o estará vivendo nesse contexto daqui cinquenta anos.

Para Vygotsky, o homem se desenvolve por meio das relações e das ações que realiza, essas que têm como alvo um objetivo e, assim, essa interação homem-ambiente estabelece uma condição para o desenvolvimento de cada um, já que o homem, através de suas ações, modifica o ambiente adaptando-o a ele. Assim, ele descreve que o sujeito é o agente cujo comportamento se pretende analisar; os artefatos mediadores são objetos (materiais ou ideais) utilizados pelo sujeito para atingir seu resultado; e o objeto refere-se ao material bruto sobre o qual o sujeito vai agir, mediado pelas ferramentas, em interações contínuas com outras pessoas.

Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (VYGOTSKY, 1991 p. 11).

Para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores Vygotsky destaca a importância dos instrumentos utilizados pelo homem, a quem Oliveira (2004) denominou como um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza.

Através dessa mediação, para fins de internalização do conhecimento, o indivíduo é capaz de se expressar e compartilha suas experiências com o outro, por meio da ferramenta “comunicação” e dela cria a base essencial para essa interação e condição para o desenvolvimento do homem.

Vygotsky encontrou no materialismo histórico uma fonte valiosa para o desenvolvimento de suas teorias, segundo ele “não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas” (1991, p. 10). Seguindo essa premissa ele procurou explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em complexos.

Essa transformação se dava pela ligação entre pensamento e linguagem, na qual o cérebro é o órgão principal da atividade mental e os signos constituem o meio de comunicação entre os sujeitos, de forma que o desenvolvimento do psiquismo humano está

sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade. Segundo Padilha (2000), essa interpretação das informações ao serem compreendidas, criam sentidos e, assim, os sujeitos desenvolvem as funções especificamente humanas, chamadas por Vygotsky de funções psicológicas superiores – a vontade, a atenção voluntária, a memória lógica, o raciocínio, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, a linguagem, o afeto e a imaginação.

A partir dessas ideias construtivistas, Vygotsky contribuiu de maneiras significativa para a compreensão do desenvolvimento do ser humano. Suas teorias e indagações forneceram contribuição para pesquisadores continuarem com sua linha perspectiva e, mais ainda, aprofundarem-se dentro dos seus princípios, em busca de uma compreensão do desenvolvimento psicológico, principalmente no que se refere a aprendizagem e como ela acontece.

Uma de suas contribuições para explicar o processo de aprendizagem foi a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que define que existe dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. Nele a criança se desenvolve a partir do ambiente que a cerca. Segundo Oliveira (2010, p. 62), “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esfera e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual”.

Para Vygotsky, a criança, ao se relacionar com o ambiente e com o outro, estabelece um mecanismo de desenvolvimento baseado no seu conhecimento real, que se refere a processos de desenvolvimento completados, etapas já alcançadas e consolidadas. No entanto, destaca que, além da importância deste, deve-se considerar o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda do adulto. Essa ajuda se faz com instruções, através de demonstrações, fornecendo pistas e lhes dando assistência durante o processo (OLIVEIRA, 2010). “Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha” (VYGOTSKI, 2009, p. 331).

Assim Vygotsky baseado nas experiências de Köhler com chimpanzés, ao explicar o princípio para adestramento e aprendizagem do homem e do animal, concluiu que no processo de adestramento o animal não apresenta consciência. Ao contrário, na criança o desenvolvimento ocorre da colaboração, através da imitação, sendo fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência.

Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade da colaboração, que se eleva a um grau superior de possibilidades intelectuais, de passar daquilo que a criança consegue fazer, para aquilo que ela não consegue, por meio da imitação. Definindo, assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento proximal como:

(...) “a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 1991, p.86).

Ela é o caminho que a criança percorre para o desenvolvimento de suas funções que estão em processo de amadurecimento que se tornarão consolidadas e serão estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.

Partindo desses conhecimentos iniciaremos a base da teoria da atividade, partindo do princípio que a necessidade de aprender é consequência da vida do homem, que ao se ter consciência disso ele se vê num processo de desenvolvimento eterno no que diz respeito às suas necessidades do dia-a-dia. Vygotsky iniciou seus estudos baseados nos pressupostos marxistas, Leontiev então seguiu a base de estudos de Vygotsky, ou seja, o alicerce dos estudos e experimentos desses dois psicólogos foi fixando-se no materialismo histórico e dialético, o qual Marx e Engels, sem ao menos ter mencionado dessa forma, são referências, a qual trazem as concepções da sociedade, da relação do trabalho para o desenvolvimento do homem dentro dela.

A teoria da atividade na perspectiva de Leontiev

Essa breve explanação do trabalho de Vygotsky foi extremamente necessária, pois, ele foi a fonte de inspiração de Alexis Nikolaevich Leontiev (1904-1979) durante o período que fez parte do grupo de estudos com Vygotsky e Luria. Após, retornou a cidade de Kharkov em 1932, e elaborou estudos experimentais e teóricos focados na estrutura e origem da atividade humana, e o seu papel na formação dos processos psíquicos, desenvolveu uma teoria que mostra que a relação sócio-histórica do homem baseado no psiquismo é determinante para a atividade humana, as quais através de instrumentos em busca de algum objeto ou objetivo é inerente e necessária a existência do homem, e ainda importante para o seu desenvolvimento.

Denominada Teoria da Atividade. Leontiev se aprofundou nessa teoria na tentativa de compreender psicologicamente as categorias que são importantes para a construção de um sistema psicológico enquanto ciência concreta da origem e estrutura do reflexo psicológico da realidade. No livro *“Atividade Consciência e Personalidade”* enfatiza a metodologia marxista na resolução de problemas fundamentais da Psicologia contemporânea, em que destaca o desenvolvimento da atividade humana necessária à sobrevivência do homem, segundo o autor

[...] a compreensão de como o desenvolvimento da atividade humana em si, de seus motivos e meios, transforma as necessidades humanas e faz surgirem novas necessidades, de tal maneira que a hierarquia de necessidade muda, na medida em que a satisfação de algumas delas é reduzida ao estatuto apenas de condições necessárias para a atividade do homem e sua existência enquanto personalidade (1978, p.7).

Leontiev destaca no livro que a categoria da atividade subjetiva, da consciência do homem e da personalidade são as mais importantes para a construção de um sistema psicológico enquanto ciência concreta da origem função e estrutura do reflexo psicológico da realidade que a vida do indivíduo media (1978, p.06).

A partir dessa perspectiva ele determina que a construção de uma psicologia da personalidade baseada no reforço, como defendia os behavioristas, não alcança o nível de estímulos que confirmam a personalidade do homem, ressaltando assim uma posição marxista de que a personalidade é uma qualidade particular que um indivíduo natural comanda dentro de um sistema de relações sociais.

Segundo ele, a psicologia soviética naquele período percorreu um caminho orientado pelo marxismo-leninismo contra as concepções idealistas e mecanicista biolizantes, que tomava caminhos sem direção estabelecidas. Nesse sentido a partir dessas oposições, enxergou a psicologia marxista como uma nova etapa histórica que representa o princípio de uma psicologia autenticamente científica e conseqüentemente materialista (LEONTIEV, 2004).

Para ele, a base real da personalidade humana reside num sistema de atividade que é realizado através deste conhecimento e dessa sabedoria e não por programas genéticos depositados nele, nem nas profundezas de suas disposições e inclinações naturais, nem nos hábitos, conhecimentos, sabedoria adquiridos por ele, incluindo aprendizagem profissional (LEONTIEV, 1978).

A formação da personalidade então, se forma por meio de relações de vida de uma criança, ou seja, das atividades que vai realizando durante seu desenvolvimento, atividade isoladas que se conectam não pela ação de forças biológicas ou espirituais do sujeito, mas pelo sistema de relação na qual o sujeito entra. Definindo assim atividade, “um processo que é eliciado e dirigido por um motivo – aquele no qual outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos” (1978).

Partindo dessa conjuntura ele define consciência como “um movimento interno particular engendrado pelo movimento da atividade humana” (LEONTIEV, p. 11).

O autor ainda ressalta os níveis do estudo do homem: o biológico, o psicológico e o social. Para ele a relação entre esses níveis é essencial a construção do desenvolvimento psicológico do homem, no entanto, enfatiza que para uma solução científica reque-se uma abstração preliminar daquelas interações e conexões do sujeito que geram o reflexo psíquico da realidade no cérebro humano.

A fim de compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, Leontiev no “O desenvolvimento do psiquismo” analisou a diferença entre a atividade animal e a atividade humana, em que o animal realiza suas atividades e por meio do instinto, suas ações não envolve motivo, envolve uma necessidade biológica. Já o homem, se difere por realizar suas atividades por meios de instrumentos e por seu caráter social. Segundo Leontiev (2004, p. 80), a essência da existência do homem é o trabalho, este que é caracterizado por dois elementos. O primeiro deles é uso e fabrico de instrumentos. Conforme Engels “O trabalho começa com a fabricação de instrumentos”. O segundo é que o trabalho se consagra como atividade coletiva, ou seja, a relação dele não é apenas com a natureza, mas também com os outros homens, daí o seu contexto social, a qual não acontece com os animais.

A atividade na prática de estudo

A aprendizagem é um processo, que para acontecer depende de diversos movimentos a serem realizados, mesmo que sejam sem intenção por parte de quem aprende. A buscar para entender a atividade do homem neste trabalho, tem como propósito compreender como auxiliar a aprendizagem.

A prática para acontecer necessita de um planejamento, e esse não é apenas sobre o conteúdo que se pretende estudar, mas, de um contexto que necessita de três momentos: O antes: A preparação do ambiente, do material, do horário, e de quanto tempo será necessário para ele. O durante: foco no que está fazendo. E o depois: rever o que faltou e continuar refletindo sobre o que está estudando. Vê-se então, que a prática do estudo envolve várias atividades a serem realizadas, e uma é essencial para que a outra ocorra, e mais ainda, que ela sempre tem uma intencionalidade e necessidade por trás.

Vendo dessa forma, é nítido a dificuldade dos alunos no processo de aprendizagem, o que se estende aos professores que não conseguem enxergar a dificuldade que o aluno enfrenta, por já estabelecer algum estereótipo aquele aluno, como: o preguiçoso, lento e pior quando determinam que ele tem um problema de aprendizagem, sem dizê-los qual. Situação que não resolve o problema e transforma-o em algo pior, e desvia do caminho que realmente deveria ser seguido. Segundo Collares; Moysés (1992, p.15), o cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente.

As dificuldades no processo de aprendizagem, nem sempre se ligam a alguma deficiência cognitiva, muitas das vezes lidamos com problemas que são simplesmente pedagógicos e não deficiências ou dificuldades/transtornos. Há a necessidade de olhar o aluno e enxergá-lo individualmente, ou seja, que ele apresenta características diferentes e que suas dificuldades trata-se apenas de atenção e condução particular. Não podemos compará-los ou tampouco rotulá-los sem antes darmos realmente uma atenção do que realmente ele apresenta enquanto dificuldade em alguma atividade. Assim disse Martin e Marchesi:

As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas à dificuldade dos alunos para colocar em prática, rotinas de planejamento e controle dos processos cognitivos, envolvidos na realização de uma dada tarefa. Essas dificuldades são consideradas como níveis de menor realização, decorrentes do uso inapropriado dos mecanismos do processamento da informação; e não proveniente de deficiências de capacidade ou inteligência (1996, p. 41).

Essa constatação, derrubam muitos estereótipos de alunos que tem dificuldades em organizar seu tempo para realizar atividades de estudo, em que muitas das vezes torna-se aparente uma possível dificuldade de aprendizagem, o que na verdade, é o fato de não saberem organizar suas prioridades do que precisam estudar, e isso consequentemente implica nas suas atividades em todas as disciplinas e refletem na nota final.

Uma dificuldade não pode ser determinada por apenas um diagnóstico de observação, ele precisa antes de qualquer premissa ser questionado, e jamais torna-se verdade a ser publicada para outros, sem que sua verdade seja realmente descoberta. O que requer um acompanhamento nesse momento da escola e família, todas essas intuições subsidiando o aluno, para o entendimento de suas dificuldades, e trabalhar em cima de conclusões assertivas, com o intuito de ajudar o discente nesse processo tão importante para sua vida, o estudo.

Os discentes de hoje caminham em uma realidade totalmente diferente de vinte anos atrás, os meios de comunicação, os de meios de entretenimento influenciam consideravelmente na rotina diária desse público, e suas atenções ficam divididas com a imensa gama de informações que recebem. Trazendo essa realidade para o mundo dos estudos, é notório perceber que a atividade de estudar tornou-se algo secundário na vida do aluno, seus sentidos, seus objetivos criaram concepções diferentes, necessitando ser recriada, e a teoria da atividade provém o olhar pedagógico dentro da atividade de estudo.

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi estabelecer uma relação entre os estudos de Vygotsky com o surgimento da teoria da atividade preconizada por Leontiev, mostrando a influência das ideias de Marx e Engels na construção da teoria. Ainda buscando relacionar essa teoria com a prática do estudo, considerando que para ela acontecer é necessária uma sequência de ações denominadas atividades e que sempre há por trás delas uma relação de motivos. Este estudo traz essa abordagem por reconhecer a importância da força do trabalho em nossas vidas, sendo ele voltado a essência de sua origem, de atender uma necessidade e satisfazê-la, e não como uma mercadoria de compra e venda, acrescida do dinheiro, conhecida como capital

A atividade está ligada há um conjunto de ações necessárias a vida do homem, e o artigo pensou nessa abordagem para compreender o que ela pode influenciar na prática do estudo. A contribuição de elementos percussores como planejamento e organização fazem parte desse conjunto de ações, essas, que precisam de uma força exercida pelo ser humano para acontecer, um engendramento de atitudes, ações e atividade que caracterizam a atividade de estudo.

O aluno se ver dentro da escola tendo que atender expectativas que não são delas, e assim acabam por se perderem de seus objetivos enquanto alunos, e é nesse momento que alguns alunos se distanciam da importância de aprender para apenas atingir uma média, sem que o aprender não faça nem um sentido, transformando em um ato sofrido. Pensou-se que através da teoria da atividade, a fim de se compreender sua essência, consigamos resgatar a prática do estudo, a vontade de estudar em uma atividade natural e essencial a vida do aluno.

Referências

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de campinas. Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

Dilva Frazão https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/. Acessado 15/11/2018.

LEONTIEV, A. N. Activity, consciousness and personality. Parcialmente disponível em: 1978.

<https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>. Último acesso em: 04/11/2018.

OLIVEIRA, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5.ed. São Paulo. Scipione. 2010.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. (tradutor Rubens Eduardo Frias). 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, E; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. BIANCA O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental. FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP. Acessado em 22/11/2018. http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250876/1/Padilha_AnnaMariaLunardi_D.pdf

VYGOTSKI, Lev. S. A formação social da mente. 4ª edição brasileira. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991.

VYGOTSKY, Lev S. A construção do Pensamento e da Linguagem. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

A ABORDAGEM E PREPARAÇÃO TECNOLÓGICA NOS CURSOS
DE PEDAGOGIA EM VILHENA/RO

Cleidivalto da Silva Alves

Cléber Vieira Ramos

Fábio Delmônico

Sales Luiz Júnior

Introdução

O uso de recursos computacionais nas escolas públicas e privadas do Brasil aumentou consideravelmente nos últimos vinte e cinco anos. Para constatar tal afirmação basta uma visita em escolas públicas ou privadas e serão encontrados computadores, impressoras e alguns outros equipamentos relacionados à informática, inclusive laboratórios para uso, tanto de alunos, quanto de professores. Infelizmente, o processo de informatização da educação se deu alguns anos posterior ao comércio e à indústria, em várias regiões do Brasil, principalmente no interior dos estados menos desenvolvidos, como é o caso do município de Vilhena/RO.

No final da década de 1990 existiam discussões ferrenhas sobre qual seria o papel dos computadores na educação. Parte dos profissionais da educação defendiam que não deveriam ser utilizados em sala de aula, pois mecanizariam o processo ou acabariam por substituir a figura do professor. Já para outros, inclusive especialistas em tecnologia da informação, o computador parecia ser uma espécie de “caixa mágica”, que quando aberta, solucionaria todos os problemas existentes em sala de aula. Hoje pode-se ver que os dois extremos estavam errados. O computador tem se apresentado como uma grande ferramenta a serviço da educação, contudo sua maior contribuição deve ser – e tem sido – o repensar das práticas educacionais. Mas, para que o computador possa ser realmente utilizado como uma ferramenta a serviço da educação é fundamental que o professor domine os recursos necessários à realização das tarefas propostas, despertando no aluno o interesse pelo aprendizado, não só da informática, como também do conteúdo de toda e qualquer disciplina que estiver em estudo.

Por vivenciar dificuldades corriqueiras no uso dos computadores por parte de professores e profissionais de apoio educacional, a presente pesquisa tem como objetivo a verificação das condições em que as disciplinas voltadas a informática têm sido aplicadas na formação de futuros profissionais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia de três Instituições de Ensino do município de Vilhena-RO.

Ao final, espera-se realizar a identificação das principais características, dificuldades e casos de sucesso encontrados, bem como, apontar possíveis alternativas para melhora do processo de ensino-aprendizagem.

A informática na educação

As dúvidas enfrentadas pelas escolas públicas e particulares quanto ao uso dos computadores também se fez presente nas Instituições de Ensino Superior (IES). Por certo período de tempo nem mesmo aqueles que vivem da constante busca pela inovação sabiam exatamente qual deveria ser o papel do computador dentro da educação, mais especificamente dentro da sala de aula.

Desde o meio da década de 1990 o Governo e algumas Universidades têm realizado pesquisas para avaliar e compreender os impactos causados pelo uso das tecnologias em sala de aula, apontando quais as melhores alternativas e métodos de uso.

Ainda assim o processo de informatização da educação pública se deu alguns anos posterior ao comércio e à indústria, ao menos no município de Vilhena/RO. Segundo relato de um professor responsável pelo laboratório de informática de uma das escolas públicas estaduais do município, os primeiros laboratórios que chegaram na cidade são de 2004, entretanto só entraram em funcionamento a partir de 2005, pois não existiam professores qualificados para supervisionar as atividades no novo ambiente.

Hoje, com laboratórios em diversas escolas e pessoal qualificado, é necessário que haja uma conscientização dos professores de séries e disciplinas diversas, entendendo que nos Laboratórios de Informática (LI's) deve-se aprender de tudo, inclusive cidadania e qualificação para o trabalho, e não apenas informática, como está disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. No entanto, ainda no presente ano, muitos professores não sabem manusear os próprios computadores e conseqüentemente não possuem conhecimentos acerca das ferramentas disponíveis à educação, deixando de proporcionar, desta forma, estratégias que poderiam contribuir com melhorias no processo de desenvolvimento da aprendizagem, inclusive aos casos que o aluno possui dificuldades de aprendizagem.

O papel do computador na educação

O computador tem se apresentado como uma grande ferramenta a serviço da educação, no entanto se torna necessário, ainda mais na atualidade, que os docentes procurem por aperfeiçoamento sobre o uso desta ferramenta e principalmente dos aplicativos que, por meio dela, estão disponíveis à educação, pois Cox (2008, p. 11) afirma, ainda no início dos anos dois mil, que o computador sozinho não poderia promover milagres na educação, mas sua maior função era – e ainda é – levar à uma nova análise dos conceitos e práticas educacionais, e só assim poderá favorecer o processo educacional, podendo desta forma, de fato, promover melhores resultados frente ao processo de ensino e aprendizagem, inclusive contribuir com os alunos que possuem dificuldades neste processo, porém como mencionado acima, cabe ao docente a busca constante pela qualificação voltada à área tecnológica, o que por sua vez, não é uma realidade que envolve a maioria dos educadores, como reforça Vieira (2012):

EDUCAÇÃO BRASIL

A utilização das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) na educação não garantirá por si só a aprendizagem dos estudantes e nem mudanças radicais na educação, pois as mesmas são instrumentos didáticos que podem e devem estar a serviço do processo de construção e apropriação do conhecimento dos aprendizes.

Para que o computador possa ser realmente utilizado como uma ferramenta a serviço da educação é fundamental que o professor domine os recursos necessários à realização das tarefas propostas, despertando no aluno o interesse pelo aprendizado, como também é defendido por Cox (2008, p. 32): “para que os recursos da computação possam ser usados nas ações educacionais, todo o corpo docente precisa ser capacitado e, para tanto, deve ter sua resistência ao novo vencida”, podendo contribuir em sala de aula com o uso da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, onde expresso por (MORREIRA e MASINI, 2001), o docente pode contribuir com o processo educacional, com a utilização da metodologia da aprendizagem significativa, vindo a utilizar em sala de aula, questões relacionadas ao dia a dia do aluno, haja visto que os alunos, na atualidade, manuseiam ferramentas da tecnologia com maestria, necessitando apenas que os docentes saibam utilizar tais habilidades dos alunos correlacionados aos conhecimentos necessários a trabalhar em sala de aula.

O desenvolvimento das competências e habilidades frente ao uso da tecnologia em sala de aula precisa acontecer desde a graduação, quando os futuros pedagogos têm a possibilidade de desenvolver suas habilidades e capacidades na operação dos computadores, dentro das disciplinas de tecnologia, no entanto, nem sempre os profissionais que estão à frente nas IES (Instituições de Ensino Superior) são ou estão aperfeiçoados ao ponto de qualificar os respectivos acadêmicos quanto as ferramentas tecnológicas, o que por sua vez, não proporciona uma formação completa, referindo-se à utilização das ferramentas existentes e voltadas à educação.

É de fundamental importância que os professores dessas disciplinas de tecnologia para os cursos de Pedagogia entendam as necessidades específicas dos profissionais que estão se formando, não apenas ensinando o manuseio de uma ou outra ferramenta, mas despertando o interesse nos discentes para o aprendizado e compreensão da importância que tais habilidades terão em sua vida, tal qual, futuramente, deverão fazer com os próprios alunos.

Caso algumas capacidades e habilidades não sejam despertadas nos momentos adequados, podem tornar inviáveis as tentativas de soluções futuras, como apresentado por Lima e Ramalho (2004, p. 4) ao detalhar das experiências vividas no Rio Grande do Norte, esclarecendo que:

Foram poucos os professores que fizeram esse curso [ProInfo] e conseguiram levar os conhecimentos adquiridos para seu contexto de trabalho – as escolas da rede pública de ensino – e menos ainda os que utilizam os recursos informáticos como apoio em suas aulas. A proposta do ProInfo era exatamente de que os professores que fizessem o curso repassassem para os colegas da escola em que trabalham, assumindo a função também de multiplicadores, o que não foi possível porque esses professores não possuíam segurança pra tal responsabilidade.

Reiterando, para que os professores tenham um bom desempenho no uso dos computadores e seus recursos nas atividades profissionais, é necessário que iniciem as práticas ainda no período da formação acadêmica e que a busca pela constante capacitação se torne uma realidade pois, à medida que a tecnologia avança, diversas ferramentas educacionais são proporcionadas à educação, bastando ao docente, saber utilizá-las e, claro, proporcionar a sua utilização aos discentes.

Ações de capacitação

Para ingresso nos serviços públicos, o meio é a aprovação em concurso de provimento de cargos públicos. Os conhecimentos em informática têm sido cobrados em parte considerável das provas e cargos, entretanto de modo ineficaz para realmente se medir a capacidade técnica do candidato. Na tentativa de suprir a falta de profissionais da educação - entenda-se por professores e apoios educacionais - qualificados no uso e manuseio de equipamentos, dispositivos e recursos tecnológicos, o Governo Federal criou, em 1997, pela Portaria nº 522/MEC, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, que, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, tem o objetivo de “promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio”. Esse programa iniciou com a capacitação profissional de professores que atuavam em sala de aula e disponibilização de laboratórios de informática às escolas para uso nas aulas, também pelos alunos.

Posteriormente, a partir de 2007, o Governo passou a envolver todos os profissionais que estivessem ligados às tarefas administrativas no setor de educação através do ProFuncionário (Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação, uma espécie de ProInfo voltado apenas para os funcionários que atuam no ensino da educação básica e oferecidos através de parcerias com os Institutos Federais de Educação).

Assim como o Governo, as empresas privadas, em sua grande parte, também sofrem com a falta de mão de obra qualificada, entretanto utilizam de meios mais drásticos e agressivos para suas seleções. Diferentemente da quase totalidade dos cargos públicos, as seleções das empresas privadas não avaliam apenas questões escritas, mas também situações práticas, entrevistas, dinâmicas de grupo, testes psicotécnicos e de aptidão, além das referências de empregos e experiências anteriores. Com isso, buscam, preferencialmente, os candidatos que já apresentam o domínio mínimo necessário para ocupar o cargo, não sendo necessário incidência de custos e “perca” de tempo com treinamentos.

Na contramão desta prática, algumas empresas têm formado grupos internos para treinamento e qualificação dos novos colaboradores, compartilhando e potencializando as capacidades dos pedagogos e responsáveis pela tecnologia da informação, partindo dos pressupostos de Vigotsky (1991), com a teoria da aprendizagem sociointeracionista, as pessoas aprendem por meio da troca de experiências e conhecimentos, todos aprendem na mesma medida que ensinam e, ainda, vindo de encontro a Freire (1983, p.79), “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Há, ainda, aquelas empresas que contratam instituições especializadas, realizando o levantamento das necessidades dos profissionais e elaborando um plano de treinamento direcionado, sob medida, trazendo somente aquilo que é útil e evitando a perda desnecessária de recursos.

Acredita-se que, com o trabalho adequado nas disciplinas de tecnologia cursadas na graduação, não se teria necessidade de boa parte destas ações.

Materiais e métodos

A presente pesquisa se deu através da aplicação de questionários à 20 discentes de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, entre acadêmicos - a partir do 5º período - e egressos - formados entre os anos de 2006 e 2015. O questionário consistia em dez questões fechadas que tratavam das condições ambientais e aspectos qualitativos das aulas voltadas ao ensino da informática durante a realização do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Também foram realizadas entrevistas com três docentes de nível universitário que lecionam disciplinas voltadas ao ensino da informática nos cursos de Pedagogia em diferentes Instituições de Ensino Superior do município de Vilhena/RO. Para os docentes, as perguntas eram abertas, direcionando ao método dialético afim de obter dados qualitativos em relação às condições ambientais, técnicas e de aprendizagem dos acadêmicos.

Em uma escola pública estadual foi realizada uma visita com o objetivo de conhecer o laboratório escolar e a descrição de atividades desenvolvidas, sem aplicação de questionários.

Todos os participantes da pesquisa são moradores e residentes na cidade de Vilhena/RO.

Resultados e discussões

Diante da metodologia estudada, os dados podem ser separados para permitir uma melhor análise e compreensão, sendo:

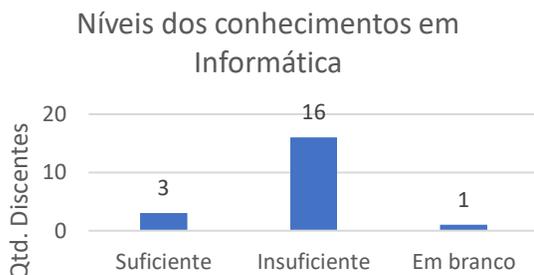
Discentes

Diante do uso das tecnologias nos dias atuais, sem nenhuma surpresa, todos os discentes concordaram que os conhecimentos de informática são fundamentais para uma boa prática profissional, independente se atuando dentro ou fora de sala de aula.

Em sua grande maioria, aproximadamente 85% (oitenta e cinco por cento), os discentes responderam que os conhecimentos adquiridos na disciplina referente à informática durante o curso de Pedagogia foram de grande aproveitamento. Ainda assim, 55%

(cinquenta e cinco por cento) afirmou não estarem satisfeitos com o nível do conhecimento adquirido e 80% (oitenta por cento) admite que esse conhecimento não é o suficiente para uma prática profissional adequada, conforme o Gráfico 01.

Gráfico 01 – Nível do conhecimento de informática gerado nas aulas.



Fonte: os autores.

Quando indagados sobre quais as principais situações onde se destacava a falta de habilidade com a informática, os discentes destacavam dois pontos:

- Ferramentas desconhecidas: pela falta de tempo disponível para busca de ferramentas e recursos disponíveis, parte dos discentes acaba não utilizando novos recursos para realização das tarefas, buscando soluções nos poucos recursos que detêm razoável nível de conhecimento;
- Medo de causar algum dano aos equipamentos: por medo de alterar configurações e causar dificuldades no uso futuro dos equipamentos, parte dos discentes prefere não utilizar computadores sem a orientação de outra pessoa com nível de conhecimento mais avançado.

Outro fator que vale destaque é quanto aos ambientes em que acontecem as aulas de informática. Os discentes que tiveram aula até próximo dos anos 2010 apontam a defasagem nos laboratórios, com computadores velhos e lentos, até mesmo sem acesso à rede mundial de computadores - Internet. Fato este que parece ter mudado, pois os discentes que tiveram aula após esse período, em duas das instituições analisadas, descrevem os laboratórios como ambientes adequados à aprendizagem, simulando as condições reais de uso.

Em uma das instituições os discentes afirmaram não existir um laboratório de informática para aulas práticas.

Docentes

Dos docentes entrevistados, apenas um exerce a atividade a mais de três anos. Em suas argumentações informou que as aulas de informática de alguns anos atrás eram mais focadas na teoria à prática, conforme descrito nas ementas dos projetos de curso,

principalmente no curso de Pedagogia. Quando se realizavam aulas práticas as dificuldades ficavam mais visíveis, pois, segundo o docente, o público feminino, que era a grande maioria, ainda apresentava resistência no uso do computador e suas tecnologias.

Mesmo com essa resistência e dificuldade, há aproximadamente cinco anos as aulas de informática têm sido quase que totalmente práticas, voltadas às necessidades básicas para operação e uso dos programas no dia-a-dia da sala de aula e apoio educacional. Com opinião unânime dos docentes entrevistados, o fator de maior dificuldade é o des-nível de conhecimentos e habilidades na informática e uso dos computadores entre os discentes, fato esse que pode gerar dois problemas significativos se não bem gerido: ao reduzir o ritmo dos conteúdos e tentar introduzir os alunos com maior déficit ao mundo da tecnologia, pode-se acabar por

Por ser um curso formado quase que totalmente por mulheres, conforme apresentado por Santos e Castro (2015, p. 2), existem aquelas recém saídas do ensino médio, na faixa dos 17 anos de idade e que dominam grande parte dos recursos tecnológicos disponíveis, mas também existem aquelas com quase 60 anos de idade, que dizem amar a educação, contudo nunca usaram um computador de verdade, segundo Knoblauch, Mondardo e Pereira (2013).

Situações como essa fazem com que o docente não tenha condições de seguir com os conhecimentos e atividades previstos, tendo que, praticamente, ensinar o uso básico dos computadores, podendo a evolução de parte dos discentes para que outros não cumpram a disciplina sem entender o fundamental. Podendo até mesmo chegar ao final sem realizar o conteúdo programático previsto e gerando, em alguns, a sensação de que as aulas não atenderam as necessidades.

Vale destacar que todos os docentes demonstravam interesse em levar os acadêmicos à um nível mais elevado de conhecimentos e habilidades, mas acabam limitados por questões como limitação de horários e disponibilidade das turmas.

Considerações finais

O ensino da informática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ao longo dos últimos anos, tem mudado o foco de aulas teóricas para aulas e atividades mais práticas, permitindo um paralelo entre a sala de aula e a realidade encontrada nas escolas ou organizações comerciais.

Para nivelamento e aperfeiçoamento nos conhecimentos de informática, uma alternativa seria a oferta de cursos de extensão, podendo ser realizado dentro do próprio campus da instituição. Em duas das instituições analisadas existem também cursos de tecnologia, existindo a possibilidade de se firmar parceria entre acadêmicos destes cursos com a instituição de ensino superior, onde estes, por sua vez, podem oferecer treinamentos e tutorias aos discentes de Pedagogia.

Essas alternativas podem até melhorar os resultados de aprendizagem, mas, dificilmente resolverão o problema. Informática é uma área em constante mudança e evolução, seu estudo em poucas horas durante um único semestre não parece ser o suficiente

para atender uma necessidade tão grande que é a formação de futuros pedagogos, cabendo a cada docente a devida busca por constante atualização profissional, principalmente voltada para a área tecnológica, tendo em vistas as constantes mudanças neste setor e, não esperando apenas, que esta referida atualização seja proporcionada pelo governo, pois enquanto educadores, devem-se utilizar de inúmeras estratégias didáticas-pedagógicas visando o melhor desempenho e desenvolvimento da aprendizagem aos alunos e para isto, o docente deve, de fato, estar preparado para lidar com tais ferramentas que poderão contribuir com os discentes, inclusive proporcionar o seu uso adequado aos alunos, cujos são uma geração que, certo ou errado, manuseiam a tecnologia de forma esplêndida, no entanto, nem sempre, de uma forma que os levam a uma aprendizagem correta, podendo inseri-los em situações contrárias à educação.

Como a busca por aperfeiçoamento voltado para a tecnologia ainda não é uma iniciativa expressiva dos educadores, aconselha-se que sejam realizados estudos específicos em cada instituição com o intuito de se detectar as maiores dificuldades e desenvolver as melhores alternativas para obtenção dos resultados esperados.

Diante do exposto, é provável que, por mais algum tempo, o Governo precise continuar investindo na qualificação de seus servidores através de programas como o ProInfo. Também é provável que o setor privado continue fazendo a seleção dos profissionais que têm maior domínio, exigindo, assim, daqueles que não estão em nenhum dos dois grupos, que busquem um aperfeiçoamento profissional para que possam disputar uma próxima vaga de emprego.

Vale ressaltar ainda que, a busca constante por aperfeiçoamento, principalmente aos que se dedicam à educação, deve ser uma prática rotineira e não apenas quando ofertada pelo Governo, pois frente às constantes revoluções industriais e tecnológicas, adequar-se a elas é uma questão de sobrevivência ao mercado de trabalho e não mais uma mera utopia, pois se trata da mais pura realidade.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores - praticar a teoria, refletir a prática. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

COX, Kenia K. Informática na Educação Escolar. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de (org.). Método e Metodologia na Pesquisa Científica. 3ª ed. São Caetano do Sul-SP: Yendis, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HUMMEL, Eromi Izabel. A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

KNOBLAUCH, Adriane; MONDARDO, Giselly Cristini; PEREIRA, Fernanda Martins. Perfil dos alunos de Pedagogia - UFPR: Desafios para a compreensão do aprendizado da docência. XI Congresso Nacional de Educação, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9871_5998.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2014.

LIMA, Claudia Pereira de. RAMALHO, Betania Leite. Formação de professores e informática educativa: inovação ou retrocesso para a educação no Rio Grande do Norte? UFPI. 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_19_2004.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

OLIVEIRA, R. Informática educativa: dos planos e discurso à sala de aula. Campinas, 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

PROINFO. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologiaeducacional-proinfo/proinfo-perguntas-frequentes>>. Acesso em: 04 maio 2015.

QUARTIERO, Elisa Maria. Os núcleos da tecnologia educacional em Santa Catarina: organizando processos de formação de professores. Revista Contrapontos. v. 3, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/727/576>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

SANTOS, Vinícius Rangel dos; CASTRO, Roney Polato de. “**Pedagogia é lugar de homem?**” Pensando em relações de gênero a partir do curso de pedagogia da UFJF. IV Simpósio Internacional de Educação Sexual, 2015. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/649.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SETTE, S. S.; AGUIAR, M. A.; SETE, J. S. A. Formação de professores em informática na educação: um caminho para mudanças (Coleção Informática para mudança). Recife: MEC/SED/PROINFO, 1998.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. Informática na Educação: relato de uma experiência. Universidade Federal de Montes Claros, 2000. Disponível em: <<http://www.connect.com.br/~fabia>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

VIGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. 4. ed. São Paulo: Fontes, 1991.

O ENSINO PRÁTICO-REFLEXIVO NO PROGRAMA DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA AMAZÔNIA LEGAL

Sara Passos de Lima
José Lucas Pedreira Bueno

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi lançado pelo governo federal no ano de 2007 e, no início, priorizava o incentivo à formação de professores de Física, Química, Biologia e Matemática, em razão do déficit de professores dessas áreas em diversos locais do Brasil.

Devido aos resultados positivos dos trabalhos, o programa passou a atender, a partir de 2009, outras áreas da licenciatura e ampliou o seu atendimento para toda a educação básica como a inserção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também educação indígena e do campo, por meio do PIBID Diversidade.

Os objetivos do PIBID conforme define o Decreto 7.219/2010 são: incentivar a formação de professores em cursos de nível superior para atuar na educação básica; colaborar para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de docentes de cursos de licenciatura, integrando a educação superior e básica; inserir alunos de licenciatura no cotidiano escolar, dando-lhes oportunidades de criar e participar em experiências metodológicas, tecnológicas inovadoras e interdisciplinares que visem à superação de problemas no processo de ensino-aprendizagem; mobilizar professores de escolas públicas como responsáveis pelos processos de formação inicial de futuros docentes e; colaborar para a articulação entre teoria e prática essenciais para a formação de professores.

Este decreto define os profissionais envolvidos no programa, são: a) estudante de licenciatura (bolsista pibidiano - assim são chamados no dia-a-dia pelos colegas): alunos com matrícula regular em instituições que aderiram ao PIBID; b) Coordenador institucional: o professor de magistério superior responsável pela gestão do PIBID no âmbito institucional; c) Coordenador de área de gestão de processos educacionais: o professor de magistério superior responsável por auxiliar o coordenador institucional na gestão dos projetos da Instituição de Ensino Superior (IES); d) Coordenador de área: o professor de magistério superior da IES responsável por planejar, organizar e executar as atividades do PIBID dentro da sua área de atuação; acompanhar, orientar e avaliar a atuação dos estudantes bolsistas do PIBID e; promover o diálogo e interação com as escolas públicas nas quais os pibidianos atuam; e) Professor supervisor: o docente de escola da rede pública de educação básica que participa do PIBID, o qual acompanha e supervisiona as atividades dos bolsistas pibidianos.

Nesta pesquisa investigou-se os principais aspectos que o PIBID contribuiu na formação inicial de ex-bolsistas do programa, atualmente egressas do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), situada no município de Porto Velho, Estado de Rondônia, na Amazônia Legal. O estudo tem uma abordagem qualitativa e exploratória, sendo utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários, entrevistas e análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram oito egressas do curso de Química e ex-pibidianas.

Para análise das entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual é definida como instrumento metodológico capaz de analisar os conteúdos das comunicações ou técnicas de análises das mensagens das comunicações.

As características da análise de conteúdo têm, segundo Bardin (1977), os seguintes objetivos: ultrapassar a incerteza e o enriquecimento da leitura. O primeiro visa dar mais objetividade às comunicações analisadas e o segundo tem o sentido de aprofundamento da leitura, ir além das mensagens, isto porque, acredita-se que não há neutralidade nos discursos. O autor afirma que esta técnica pode ser empregada para análise de qualquer comunicação:

[...] a análise de conteúdo de mensagens que deveria ser aplicável - com maior ou menor facilidade, é certo - a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte (do tam-tam à imagem, tendo evidentemente como terreno de eleição o código linguístico) possui duas funções, que na prática podem ou não dissociar-se [...] (BARDIN, 1977, p. 29-30).

É importante que na primeira fase da análise de conteúdo haja uma sistematização dos tipos de comunicação a serem analisadas como: “[...] o número de pessoas implicadas na comunicação; a natureza do código e do suporte da mensagem (BARDIN, 1977, p. 33).”

Os domínios utilizados para a análise de conteúdo desta pesquisa baseiam-se em código linguístico com suporte oral porque se utilizou as entrevistas com as ex-bolsistas do PIBID.

Quanto ao número de pessoas implicadas na comunicação, é classificado como dual, pois se fez uso do diálogo das entrevistas (entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa) para análise do estudo.

A prática-reflexiva segundo Schön (2000)

Schön (2000), pesquisador contemporâneo, defende a formação de professores na perspectiva da prática-reflexiva. Opondo-se à racionalidade técnica, o estudioso defende um ensino baseado na prática e critica pesquisadores que não dão importância e/ou que não buscam investigar o motivo de alguns profissionais serem melhores ou se destacarem mais do que outros, principalmente em situações imprevistas no decorrer do seu trabalho.

Para ele, algumas teorias e técnicas não têm sido suficientes para solucionar problemas da prática profissional na sociedade emergente. Ele denomina tais problemas como “zonas indeterminadas da prática”:

Essas zonas indeterminadas da prática - a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores - escapam os cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação é problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não, em si, uma tarefa técnica (SCHÖN, 2000, p. 17).

O pesquisador explica, num dos seus exemplos, que alguns profissionais têm uma habilidade a mais do que outros em sua área e, que ao invés dessas habilidades serem investigadas, alguns críticos as consideram como apenas um talento superior a dos outros.

Ao contrário deles, Schön (2000) fez uma análise destes casos e investigou como adquirir as habilidades destes profissionais:

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática - ainda que esta competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (SCHÖN, 2000, p. 22).

Ele define o talento desses profissionais citados anteriormente como formas de saberes que são adquiridas e construídas ao longo da prática.

O pesquisador usa o termo “conhecer-na-ação” para se referir aos tipos de conhecimentos que são revelados nas ações inteligentes dos indivíduos, como o caso, por exemplo, de uma pessoa se equilibrar em uma bicicleta, mas não saber ao certo como fazer isto. Ele justifica que nos casos citados, “o ato de conhecer está na ação (p. 31).”

Tais habilidades podem ser descritas por meio da reflexão e da reflexão sobre a ação, sendo que estas descrições sobre o ato de “conhecer-na-ação” são consideradas construções, uma vez que é um processo dinâmico e tanto os fatos quanto os procedimentos e teorias são estatísticos.

Quando se conhece algo na ação é mais fácil não pensar sobre este algo e sim executá-lo, acreditando na resolução de determinada tarefa. Contudo, nem sempre isso acontece. Determinada tarefa pode ser desenvolvida sempre como uma técnica, mas se por acaso esta técnica não gerar o resultado esperado, pode ocorrer de o profissional ignorá-lo ou tentar responder o motivo daquele resultado. Para este caso, terá que refletir sobre esse resultado inesperado. Esta reflexão sobre o problema pode ser feita de duas formas, segundo Schön (2000):

1ª) Refletir sobre a ação: é o pensamento retrospectivo do que foi feito com o objetivo de descobrir como o ato de “conhecer-na-ação” pode ter gerado o resultado, isso pode ser feito em um ambiente de tranquilidade ou simplesmente parar no meio da ação e pensar sobre ele. Nos dois casos a reflexão diz respeito com a ação daquele momento;

2ª) Refletir no meio da ação sem interrupção: essa reflexão visa ainda interferir na ação em andamento, o pensamento servirá para “[...] dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação (SCHÖN, 2000, p. 32).”

Para o estudioso, a distinção entre a reflexão-na-ação com outras maneiras de reflexão está na “[...] sua imediata significação para a ação (p. 34).” Tanto o conhecer-na-ação, quanto a reflexão-na-ação podem ser desenvolvidas sem ser dito o que está sendo realizado, diferentemente da reflexão sobre a ação que deve ser feita com uma descrição verbal e pode fazer interferência a uma ação futura. Para Schön (2000), essas reflexões são bastantes relevantes para se adquirir o talento artístico, o qual “é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional (p. 38).”

Ele defende um ensino em que o estudante deve aprender a refletir-na-ação, enxergando novas maneiras de raciocinar, bem como “construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas. Os instrutores enfatizarão zonas indeterminadas de prática e conversações reflexivas com os materiais da situação (p. 41).”

Durante o seu estudo relacionado ao ensino prático-reflexivo, O pesquisador considera o ateliê de projetos arquitetônicos como um bom modelo de ensino prático-reflexivo. Ele afirma que a arquitetura é diferente dos outros cursos universitários e a considera não somente uma profissão, mas uma arte, conforme evidenciado a seguir:

A arquitetura cristalizou-se como profissão antes do surgimento da racionalidade técnica e carrega consigo as sementes de uma visão anterior de conhecimento profissional. Talvez por essa razão, ela ocupe um lugar marginal na universidade contemporânea. Sua bimodalidade e sua dependência implícita em uma outra epistemologia da prática deixam a universidade desconfortável. Mesmo quando os arquitetos são tentados a implementar as linhas da ciência aplicada da universidade, eles não conseguem escapar do núcleo de talento artístico da profissão, porque vêem em si mesmos como designers e, mesmo que ciências auxiliares como mecânica dos solos, climatologia e engenharia estrutural possam contribuir para tarefas especializadas de design, não há uma ciência geral do design que tenha uso prático. Assim a educação para a arquitetura ainda segue suas tradições de ateliê (SCHÖN, 2000, p. 44).

Segundo ele, o ensino baseado no modelo de ateliê traz uma bagagem diferente de outros profissionais porque o designer e/ou arquiteto projeta algo que não existe em determinado espaço. Eles fazem um tipo de improvisação de como será o determinado ambiente, de forma que não há respostas corretas.

É no ateliê que ocorrem muitas reflexões sobre o projeto desenvolvido e, portanto, Schön o considera como “[...] um exemplo vivo e tradicional de ensino prático reflexivo” (2000, p. 45).

No decorrer do seu trabalho, o pesquisador descreve como um professor leva uma estudante a refletir sobre o seu projeto e faz uma análise minuciosa sobre a impor-

tância de um ensino reflexivo, da forma como o instrutor conduz a estudante na construção da sua aprendizagem num processo de conversação reflexiva que geram mudanças de posturas. As ações são mudadas de acordo com as novas descobertas ocorridas durante a prática de elaboração do projeto arquitetônico.

Schön (2000, p. 63) destaca o talento do professor (cujo nome é Quist) em conduzir a aprendizagem da discente, o que tem relação com sua experiência acumulada e com sua capacidade de relacionar experiências anteriores às novas:

O talento artístico de um profissional como Quist depende da variedade do repertório que traz para situações não-familiares. Por ser capaz de entender sua singularidade, ele não precisa reduzi-las a exemplo de categorias padronizadas (SCHÖN, 2000, p.63).

A reflexão-na-ação, segundo o pesquisador, envolve experimentação, sendo esta diferente do que acontece nos casos de racionalidade técnica cujo objetivo é adequar segundo teorias e técnicas científicas. Neste caso, a experimentação tem relação com a prática cotidiana do profissional.

Este estudo de Schön (2000) resultou em outros relacionados à formação dos professores, incluindo um artigo que trata especificamente da formação docente “Formar professores como profissionais reflexivos”, no qual faz críticas às reformas educacionais na América que tendem a culpar alunos e professores sobre o fracasso escolar relacionado à aprendizagem e o ato de ensinar. Ele aponta a necessidade de formar professores como profissionais reflexivos durante a graduação e nos cursos de formação continuada.

À luz do referencial citado acima, analisou-se as contribuições do PIBID para a formação inicial das ex-bolsistas do programa.

O PIBID e o ensino prático-reflexivo

De acordo com os estudos documentais do PIBID de Química e entrevistas, identificamos que as reuniões semanais ocorridas no programa foram consideradas importantes momentos de reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos no programa.

Após as entrevistas, constatou-se que todas as egressas² afirmaram que as reuniões contribuíram para reflexão sobre o ensino de Química, principalmente, em relação à socialização dos artigos científicos, os quais traziam atividades que buscavam um olhar social sobre a Química; relacionava a disciplina com o cotidiano dos alunos; as discussões e debates dos textos entre os bolsistas eram momentos em que havia uma mobilização de formação de opinião.

Contatou-se que as licenciadas tiveram momentos importantes de “reflexão na e sobre a ação.” A reflexão sobre a ação foi declarada principalmente na parte em que as

² Como forma de preservar a identidade das entrevistadas, foram utilizadas siglas E1 a E8, sendo que E corresponde ao termo egressa.

licenciandas falam dos coordenadores e supervisores, a egressa 6 revelou com mais detalhe essa categoria:

E6: [...] A outra professora de Química [...] também estava sempre aberta a dialogar. Teve um mês que eu tive muito medo [...] foi quando ela lançou o desafio de dar aula, ela sugeriu que se a gente quisesse preparar uma aula, ministrá-la, ela iria dar apoio, eu fiquei com muito medo eu falei: “não professora, não faz isso comigo não” [...]. Ela via que a gente era capaz [...] preparamos a aula e foi quando pela primeira vez fomos pra frente pra dar aula e ela ficou atrás só observando, eu achei muito bom. Isso aí eu vivi no estágio também, só que no PIBID foi antes, a primeira aula eu fiquei muito nervosa, mas depois fui mais calma. Eu percebi que as aulas nunca eram as mesmas, as aulas sempre fluíam diferente, eu achava que as aulas seriam monótonas, mas as aulas sempre fluíam diferente porque os alunos não são os mesmos, os alunos pensam diferente, discutem diferente, então a professora, às vezes lançava o desafio pra gente pra preparar um experimento, um jogo ou outra atividade para auxiliá-la, eu aprendi muito com ela, gostava do método dela, os alunos também gostavam muito dela. Eu aprendi muita coisa que eu não sabia porque meu ensino médio foi muito defasado e, na faculdade a gente vê pinceladas. Eu aprendi com ela, por exemplo, conteúdos do 2º ano porque a gente observava as aulas dela. Então os supervisores nos orientavam e diziam onde precisávamos melhorar, dando apoio e planejando aulas.

Essa fala revela que a licencianda “conheceu na ação”. Que lecionar não é algo estanque, uma receita que vai servir para todos porque os “alunos pensam diferente.” Essa visão da egressa só foi possível ocorrer porque ela experimentou na ação como é ser professora.

A reflexão sobre a ação relatada pela E6 ocorre momentos depois que ela ministra aula, conforme evidenciado na sua fala “[...] os supervisores nos orientavam e diziam onde precisávamos melhorar.”

A reflexão na ação também ocorria nas reuniões semanais quando os licenciandos apresentavam os seminários e eram questionados pelos coordenadores sobre a maneira como iam adaptar alguns experimentos para os alunos de ensino médio. Podemos inferir que tal método de ensino conduzido pelos coordenadores do PIBID de Química é algo parecido ao exemplo dado por Schön (2000) sobre o ensino em ateliês de projetos arquitetônicos, o qual considera um modelo educacional para o ensino prático reflexivo porque projeta algo num determinado espaço desconhecido, faz uso de improviso de como será certo ambiente, aguçando a curiosidade e a capacidade de raciocínio dos alunos em formular respostas e buscar soluções adequadas àquela realidade.

Schön (2000) descreveu a maneira como um professor conduzia a aluna na construção de sua aprendizagem numa disciplina de projetos de arquitetura. Segundo o pesquisador, o professor utilizava um processo de conversação reflexiva que ocasionava em mudanças de posturas da aluna durante a elaboração do seu projeto.

Também, durante as entrevistas, as egressas descreveram a maneira de ensinar dos coordenadores Isabela e Marcelo³, principalmente relacionado ao aspecto metodológico deles. Expusemos algumas falas a respeito do assunto:

E2: [...] a maneira também como nos tratava, o jeito deles não como árdus superiores, mas de uma maneira bem flexível, bem legal, dando dicas, questionamentos. Eles faziam bastante questionamentos com a gente, nos ajudavam a raciocinar, a instigar a curiosidade dos alunos, e isso eu faço bastante até hoje. Instigar a curiosidade dos alunos em relação aos conceitos científicos [...] eles ajudavam muito, nos instigando pelo interesse na profissão docente tão desrespeitada [...].

E4: [...] eu não tenho uma palavra certa pra dizer, mas eles direcionavam, orientavam. Às vezes, a atividade era apresentação de seminários, por exemplo, eu era sorteada pra apresentar um tema, então eu tinha que ler e apresentar um artigo, depois eles iniciavam o debate sobre essa apresentação, daí eles direcionavam. Na minha avaliação eu acho que o objetivo deles era fazer a gente falar. Então eles puxavam a conversa, iniciavam o debate entre eles e, depois davam esse espaço pra gente falar, acabava que todo mundo, mesmo os mais tímidos como eu acabava expressando sua opinião, parecia uma situação meio informal, a forma como todo mundo participava, [...] eles direcionavam da melhor maneira possível. Como a gente ficava muito tempo junto na escola e nas reuniões acabava que a gente tinha uma certa intimidade entre os participantes e os professores, eles davam liberdade pra gente falar.

E5: A contribuição deles foram ótimas [...]. Então eles traziam pra gente um mundo diferente, acesso a leitura de artigos, eu nunca imaginei que existiria um modo de trabalhar totalmente diferente. Eles até nos usavam como cobaias, faziam alguns experimentos nas aulas experimentais conosco para que a gente pudesse ter a visão que o aluno tem, pois o aluno não tem o conhecimento igual ao do professor, portanto o professor não pode achar que ele vai entender da mesma forma que ele entende. Por isso, ele tem que achar um mecanismo ou uma linguagem que o aluno precisa entender [...].

E6: A contribuição deles foram nos artigos, o professor Marcelo e a professora Isabela sempre nos orientavam nas reuniões [...] O professor Marcelo problematizava sempre, ele trazia experimentos explicava de maneira fácil, problematizando, questionando a gente, ele não dava resposta pronta [...]. O prof. Marcelo contribui muito pra eu melhorar na escrita porque as minhas ideias eram muito soltas, eu não sabia nem por onde começar, ele nos orientou nos artigos, dizia onde eu estava errando, ele dizia pra gente ler tal livro, procura isso pra ler e tal, ele ajudou muito nessa parte [...].

E7: Bom, a contribuição deles acredito que foi fundamental, lembro que no início eu havia conversado com o professor Marcelo que ia desistir do curso porque estava muito difícil as disciplinas. Sabe aqueles momentos que você diz que tá muito difícil e você não consegue? Então, os professores do PIBID me ensinaram passo a passo. [...] também tive momentos de desespero de pegar turmas bagunceiras e achar que não ia ter a capacidade de conduzir um experimento e o professor Marcelo nos orientava para fazer experimentos [...]. Eu lembro que o professor Marcelo ia assistir nossas aulas experimentais e sempre dava algumas dicas, como o tipo de linguagem que falávamos não estar adequada para aquele público; todos os coordenadores sempre estavam nos auxiliando, mas os professores Marcelo e Isabela foram fundamentais no projeto. Se não fossem eles eu tinha desistido do curso de Química [...] se não fosse o PIBID eu acho que teria parado no meio do caminho.

³ Os nomes Isabela e Marcelo são fictícios.

Em outro momento da entrevista, a egressa E7 retomou novamente a maneira de ensinar dos coordenadores Isabela e Marcelo:

E7: [...] Em relação ao conhecimento do conteúdo da Química em algumas reuniões, por exemplo, nós vamos falar de uma mistura homogênea, então tanto o professor Marcelo como a professora Isabela perguntavam como, nós enquanto professores, tínhamos que ensinar pros alunos? Então, quando se chega a parte microscópica, que é uma parte muito abstrata e difícil de ensinar, isso era passado pra nós nas reuniões do PIBID. Então, o professor Marcelo e a professora Isabela trabalham muito esta parte microscópica. O professor Marcelo colocava a gente pra desenhar. Então, eles sempre colocavam pra gente a situação de como nós vamos ensinar quando fôssemos formados. Em relação a isso, eles sempre estavam nos ajudando, o professor Marcelo pegava alguma coisa relacionado à Química, pedia pra cada aluno fazer, desenhar ou apresentar como se nós tivéssemos dando aula para o ensino médio. Isso foi muito trabalhado no PIBID.

Percebemos nas falas das egressas algumas descrições sobre o modo de ensinar dos coordenadores e de conduzir as alunas para a construção dos seus conhecimentos, no qual é possível sugerir que eles utilizam um ensino prático reflexivo.

É prático, porque o PIBID baseia-se neste fundamento de preparar os alunos para a prática docente, para o contexto da escola. É reflexivo, porque ambos utilizam a reflexão constante durante o processo de ensino no PIBID. Essa conclusão é baseada nas respostas das entrevistas, nas quais denotam a constante reflexão que os coordenadores faziam com as alunas: “questionando; instigando; direcionavam; orientavam; iniciavam um debate entre eles e depois fazia a gente falar; problematizavam; davam dicas; colocava a gente pra desenhar como tivéssemos dando aula; não dava a resposta pronta; fazia a gente raciocinar.”

Na fala da egressa E5, notamos que o ensino deles parecia ser diferente de outros docentes: “[...] eles traziam pra gente um mundo diferente, acesso a leitura de artigos, eu nunca imaginei que existiria um modo de trabalhar totalmente diferente [...].”

Schön (2000) defende o método de ensino em que o estudante deve refletir-nação, construindo outros modos de raciocínio que serão intermediadas pelos instrutores com conversações reflexivas. Diante disso, na entrevista realizada identificamos uma metodologia diferente proporcionada pelos coordenadores e importantes para as egressas construírem uma nova visão de ser professora.

Conclusão

Compreendeu-se, de uma forma geral, que o PIBID é um programa extracurricular de incentivo à iniciação à docência e fundamenta-se no modelo da prática-reflexiva, por isso a ênfase na prática profissional docente cujo objetivo é aproximar os futuros docentes do contexto da sua futura profissão.

As entrevistas com as egressas foram fundamentais para entender seus “olhares” sobre o programa. Diante das falas, foi possível notar mudanças em relação a visão de “ser

professor” como, por exemplo, relatos de ex-bolsistas que antes do PIBID não queriam ser professoras.

Ainda nos referindo às mudanças de posturas das egressas a partir do PIBID, segundo as declarações, algumas tinham uma noção de que a profissão era apenas uma reprodução de conhecimentos, ou seja, a aula era baseada em apenas encher o quadro de conteúdo.

Essa visão é reforçada em consequência do formato 3+1 presente no curso de Licenciatura em Química, no qual os três primeiros anos é basicamente teoria e o último ano são inseridas disciplinas com a parte prática docente. Contudo, a partir do PIBID, essas ideias foram modificadas conforme a análise dos depoimentos que relatam o “conhecer na ação” da docência, a qual não é algo estanque e precisa de estudos e prática profissional.

Diante do que apresentamos, o programa oportunizou às egressas a vivenciar a rotina de ser professora; a aprendizagem de metodologias inovadoras que torna a ciência mais acessível aos alunos, excluindo a imagem de uma Química inatingível.

Assim, constatou-se que o PIBID tem uma proposta de formação docente pautada no paradigma da prática-reflexiva diferentemente do modelo apresentado pelo currículo do curso de Química. Acredita-se que o programa pode ser é um norteador para o desenraizamento da racionalidade técnica presente no curso de Licenciatura em Química da UNIR. Os principais resultados encontrados foram: maior articulação entre a teoria e prática; mobilização dos saberes da experiência aos licenciandos por meio do contato com a realidade escolar e com os coordenadores e supervisores; o ensino da Química pauta-se em fundamentos atuais, nos quais são priorizadas as funções sociais dos conteúdos relacionando a disciplina com o contexto social e com uma aprendizagem significativa para a formação do cidadão e; metodologias baseadas em ensino prático reflexivo.

Referências

BARDIN, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BRASIL. Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>, acesso em: 25 de maio de 2013.

SCHÖN, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

EVASÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE COMPUTAÇÃO DO BRASIL: UMA ANÁLISE USANDO MINERAÇÃO DE DADOS E TÉCNICAS ESTATÍSTICAS

Raphael Magalhães Hoed

Introdução

A evasão em cursos superiores brasileiros já foi alvo de vários estudos, conforme será explicitado nesse trabalho. Os efeitos decorrentes da evasão em instituições públicas e privadas vão além do impacto orçamentário que causa nessas instituições. O aluno que evade, muitas vezes, tem suas expectativas e sonhos frustrados e interrompidos. Isso enfatiza ainda mais a importância da compreensão do fenômeno da evasão.

Neste artigo será analisada a evasão nos cursos superiores de Computação do Brasil a partir de um estudo usando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do uso de mineração de dados e da técnica estatística de análise de sobrevivência. O aluno é considerado evadido, nesse estudo, quando abandona o curso por qualquer motivo que não seja a obtenção da titulação (exceto quando este falece).

O objetivo geral desse trabalho consiste em analisar a sobrevivência de alunos em cursos de Computação no Brasil, quanto ao evento evasão, e os fatores relacionados a este fenômeno. Para tanto, os dados do Censo da Educação Superior no período de 2010 a 2016, fornecidos pelo INEP, foram utilizados. A partir do ano de 2010, o INEP passou a apresentar o Censo da Educação superior com dados individualizados de cada aluno, sendo possível acompanhar o seu status no curso matriculado ao longo dos anos. Antes de 2010, os dados eram fornecidos de forma agregada, impossibilitando esse acompanhamento.

Foi investigado o comportamento da evasão nos cursos de Computação considerando variáveis com sexo, forma de ingresso, idade, recebimento de financiamento estudantil, nota, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dos cursos de pós-graduação na área de computação, etc. Os estudos foram conduzidos empregando-se a técnica de mineração de regras de associação via algoritmo *Apriori* e a técnica estatística de análise de sobrevivência.

Este artigo está organizado da seguinte forma: A Seção 2 apresenta a fundamentação teórica que orientou o desenvolvimento deste trabalho. A Seção 3 apresenta a metodologia utilizada. A Seção 4 descreve as análises realizadas e os resultados alcançados. A Seção 5 apresenta as conclusões.

Fundamentação Teórica

Essa Seção aborda os conceitos de evasão escolar e traz uma explanação sobre a evasão nos cursos superiores da área de computação no Brasil. É abordada a mineração de regras de associação usando o algoritmo *Apriori* e, posteriormente, a técnica estatística de análise de sobrevivência.

Evasão nos Cursos de Computação

Em estudo feito pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997) são apresentados os conceitos de evasão de curso (desligamento apenas do curso, sem desvinculo com a instituição); evasão da instituição (desligamento da instituição na qual está matriculado); evasão do sistema (abandono do ensino superior). Essa Comissão afirma que a seleção do conceito mais adequado de evasão deve ser feito em função do objetivo pretendido no estudo a ser realizado. No âmbito desse estudo será adotado o conceito de evasão de curso.

No Brasil, no período 2001-2005, a taxa de evasão nos cursos de computação foi uma das mais altas do país com média de 32%, sendo que a evasão nacional teve média de 22% no período (Silva Filho et al., 2007). No período entre 2010 e 2014, tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas, a evasão nos cursos da grande área de Ciências, Matemática e Computação e na grande área de Serviços foi superior às demais grandes áreas do conhecimento (Hoed, 2016).

A evasão em cursos de computação não é uma realidade específica do sistema de ensino brasileiro. Os cursos da área de Ciência da Computação da Universidade de Tecnologia de *Helsinki* na Finlândia, tem de 500 a 600 inscrições anuais e as taxas de evasão tem variado entre 30 e 50% (Kinnunen e Malmi, 2006). Segundo estudo realizado pela *Higher Education Authority* (HEA) (Mooney et al., 2010) na Irlanda, analisando-se os anos letivos de 2007/08 a 2008/09, verificou-se que os cursos de Ciência da Computação experimentaram a mais alta taxa de evasão, com 27% desses alunos saindo ainda no primeiro ano. Os cursos com a menor taxa de abandono foram medicina, com apenas 2%, seguido por direito, com 3%.

De acordo com Barroso e Falcão (Barroso e Falcão, 2004) as condições que motivam a evasão escolar são classificadas sob três classes distintas: i) Questão econômica - impossibilidade de permanecer no curso por questões socioeconômicas; ii) Questão vocacional – falta de identificação com o curso; iii) Questão institucional – abandono por fracasso nas disciplinas iniciais, deficiências prévias de conteúdos anteriores, inadequação aos métodos de estudo, dificuldades de relacionamento com colegas ou com membros da instituição. Em relação às causas de evasão em cursos superiores da área de computação, um estudo realizado por Xenos et al. (Xenos et al., 2002), identificou as causas de evasão em cursos superiores de Ciência da Computação na *Hellenic Open University* - Patras, Grécia, da seguinte forma (sendo que foi possível o aluno apontar mais de uma

causa): profissionais (62,1%), acadêmicas (46,2%), familiares (17,8%), pessoais (8,9%), relacionadas à saúde (9,5%).

Os cursos de graduação em computação possuem em suas matrizes curriculares diversas disciplinas voltadas para cálculos matemáticos e para uso de algoritmos, que é a base para que o aluno aprenda a desenvolver programas de computador. Devido à relevância das disciplinas de algoritmos para a formação superior de um profissional da área de computação, cabe também analisar como o insucesso nessas disciplinas pode contribuir para o fenômeno da evasão.

No que diz respeito às dificuldades dos estudantes em disciplinas matemáticas, também há vários estudos: de acordo com Souza, da Silva e Gessinger (Souza, da Silva e Gessinger, 2012) que estudaram a evasão no Brasil no período de 10 anos em cursos superiores com base na produção acadêmica sobre o assunto durante o período, uma das causas que aparecem com maior frequência são as reprovações em disciplinas que requerem conhecimento matemático. A partir de uma pesquisa realizada com estudantes africanos do curso de Ciência da Computação, Gruner (Gruner, 2015) afirmou que o índice daqueles que querem se tornar pesquisadores ou cientistas é baixo. O autor ainda afirma que a matemática está sendo abordada cada vez menos nos currículos destes cursos. Barcelos e Silveira. (Barcelos e Silveira, 2012), em relação à área de computação, afirmam que “a falta do domínio adequado de conhecimentos matemáticos pelos alunos é um possível fator explicativo para a falta de interesse e evasão em cursos da área”. Segundo Hoed (Hoed, 2016), que analisou a trajetória dos alunos ingressantes em cursos de computação na UnB no período de 2005 a 2015, aqueles que reprovam na disciplina de Cálculo 1, apresentam sobrevivência inferior no curso, no que diz respeito ao evento evasão, em relação aos que não reprovam nessa disciplina.

Em relação às disciplinas voltadas para o ensino de algoritmos, Hinterholz (Hinterholz, 2009) afirma que “essas disciplinas costumam ter altos índices de evasão e reprovação, sendo um dos gargalos existentes nos cursos de graduação, particularmente de computação, dificultando ou até mesmo impedindo a continuidade dos alunos no curso”.

Para os cursos da área de computação a ocorrência de alunos com problemas relacionados às dificuldades em disciplinas que requerem abstração algorítmica foi relatada por diversos autores: segundo Piva Jr. e Freitas (Piva Jr. e Freitas, 2010) “a dificuldade apresentada por estudantes na representação algorítmica deve-se à dificuldade dos mesmos em extrair os detalhes que compõem uma situação problema”. De acordo com Paula, Júnior e Freitas (Paula, Júnior e Freitas, 2009) em se tratando de discentes de computação, “É difícil para os alunos conseguirem construir representações mentais que de fato abstraíam por completo um problema, sendo necessário buscar meios que estimulem os alunos a desenvolver tal capacidade”. Um estudo realizado na Universidade AL-AQSA – Palestina envolvendo 1290 registros de alunos no período de 2005 a 2011 e usando técnicas de mineração de dados, constatou que o êxito em disciplinas iniciais do curso relacionadas a algoritmos diminui a probabilidade de abandono do aluno (Abu-Oda e El-Halees, 2015). Em estudo realizado por Hoed (Hoed, 2016) envolvendo alunos que ingressaram

na Universidade de Brasília (UnB) no período 2005-2015 nos cursos de Ciência da Computação, Licenciatura em Computação, Engenharia de Computação e Engenharia de Software, verificou-se que alunos que reprovam em disciplinas relacionadas a algoritmos apresentam sobrevivência inferior aos aprovados nessas disciplinas. Verifica-se então que a dificuldade de abstração algorítmica, ou seja, a dificuldade de abstração relacionada à tradução da solução de um problema em um programa de computador, é mencionada pelos autores como uma dificuldade de alunos de cursos de computação que por vezes influencia na sua decisão de evadir do curso.

Mineração de Regras de Associação

O algoritmo *Apriori* será usado nesse trabalho para mineração das regras de associação. Procura-se descobrir associações importantes entre a evasão nos cursos superiores da área de computação e as variáveis disponibilizadas no Censo da Educação superior pelo INEP.

De acordo com Romão et al. (Romão et al.,1999) “Uma das técnicas mais atraentes é a Mineração de Regras de Associação, que tem como destaque o algoritmo Apriori. Ele pode trabalhar com um número grande de atributos, gerando várias alternativas combinatórias entre eles.”

De acordo com Hoed (Hoed, 2016), a mineração de regras de associação tem muitas aplicações comerciais em se tratando, por exemplo, de supermercados, quando se pode averiguar, a partir de um banco de dados, se a venda de um determinado produto também está associada à venda de outro produto. A descoberta de regras de associação desse tipo podem subsidiar decisões como melhor disposição das mercadorias no supermercado, colocando estrategicamente os produtos correlacionados uns próximos aos outros. “O objetivo, então, é encontrar todas as regras de associação relevantes entre os itens, do tipo $X(\text{antecedente}) \Rightarrow Y(\text{consequente})$ ” (Romão et al.,1999). De acordo com Hoed (Hoed, 2016), a mineração de regras de associação não é útil apenas no contexto de transações comerciais, mas pode ser empregada também para análise de dados do ensino. No que diz respeito ao problema estudado nesse projeto de pesquisa, pode-se verificar, por exemplo, as associações entre diversas variáveis, como sexo, forma de ingresso, idade e a evasão escolar.

A descoberta de regras de associação pode ser decomposta em duas etapas, de acordo com Agrawal et al. (1993 apud Romão et al., 1999): localizar os conjuntos de itens (*itemsets*) que apresentam suporte superior ao mínimo definido à partida; utilizar os *itemsets* obtidos na etapa 1 para gerar as regras de associação do banco de dados.

Algumas definições importantes sobre mineração de regras de associação: “A toda regra de associação $A \rightarrow B$ associamos um grau de confiança, denotado por $\text{conf}(A \rightarrow B)$ ” (de Amo, 2004). O grau de confiança seria a probabilidade de que uma transação que tenha um item, também contenha o outro item. A Equação (1) a seguir, formaliza essa definição (de Amo, 2004):

$$\text{conf}(A \rightarrow B) = \frac{\text{número de transações que suportam } (A \cup B)}{\text{número de transações que suportam } A} \quad (1)$$

número de transações que suportam A

Uma outra definição importante seria que “a toda regra de associação $A \rightarrow B$ associamos um suporte, denotado por $\text{sup}(A \rightarrow B)$ definido como sendo o suporte do *itemset* $A \cup B$ ” (de Amo, 2004). O suporte seria a proporção de transações que contém os itens. Ao definir um grau mínimo de confiança e um grau mínimo de suporte, uma regra de associação interessante seria então aquela que possui um suporte igual ou superior ao mínimo definido e aquela que possui uma confiança igual ou superior ao mínimo definido.

De acordo com Ribeiro (Ribeiro, 2015), para encontrar regras consideradas fortes, além do suporte e da confiança é também utilizada a medida *Lift*, que é definida pela Equação 2:

$$\text{lift}(A,B) = \frac{P(A \cup B)}{P(A)P(B)} \quad (2)$$

Ainda de acordo com Ribeiro (Ribeiro, 2015), “A ocorrência de um item A é independente de um item B se $P(A \cup B) = P(A)P(B)$. Se não, existe uma correlação entre os itens”. Desta forma, se o valor da Equação 2 for menor que 1, então a ocorrência de A correlaciona-se negativamente com a ocorrência de B. Se o resultado for superior a 1, A e B se correlacionam positivamente, evidenciando que a ocorrência de A implica na ocorrência de B. Desta forma, no âmbito desse estudo só serão consideradas como válidas as regras obtidas cujo *lift* seja superior a 1.

As fases de execução do algoritmo *Apriori* compreendem geração, poda, validação (de Amo, 2004). Resumidamente, sem entrar em detalhes sobre cada fase, na fase de geração são gerados os *itemsets* que tenham alguma chance de serem frequentes, na fase de poda são descartados os *itemsets* sem chances de serem frequentes, e na última é calculado o suporte de cada um dos *itemsets* do conjunto (de Amo, 2004). O funcionamento do algoritmo *Apriori* é descrito da seguinte forma:

Na primeira passagem, o suporte para cada item individual (conjuntos-de-1-item) é contado e todos aqueles que satisfazem o suporte_mínimo são selecionados, constituindo-se os conjuntos-de-1-item frequentes (F1).

Na segunda iteração, conjuntos-de-2-itens candidatos são gerados pela junção dos conjuntos-de-1-item (a junção é feita através da função *apriori-gen*) e seus suportes são determinados pela pesquisa no banco de dados, sendo, assim, encontrados os conjuntos-de-2-itens frequentes. O algoritmo *Apriori* prossegue iterativamente, até que o conjunto-de-k-itens encontrado seja um conjunto vazio. (de Vasconcelos e de Carvalho, 2018)

Análise de Sobrevivência

A análise de sobrevivência tem um grande número de aplicações que não se restringem apenas à área da saúde. De acordo com Oliveira e Lins (Oliveira e Lins, 2011) a análise de sobrevivência “é aplicável quando se pretende analisar dados ao longo do tempo, buscando, entre outras informações, o tempo de ocorrência de um dado evento de interesse”. No presente estudo, o evento de interesse se trata da evasão de alunos.

Um outro aspecto importante da análise de sobrevivência é a presença de dados censurados. De acordo com Oliveira e Lins (Oliveira e Lins, 2011), “a análise de sobrevivência possui como característica fundamental a existência de censuras, que são basicamente observações parciais da resposta”. No contexto da análise realizada nesse trabalho, o falecimento de um aluno durante o período avaliado, ou um aluno que continua na instituição findado o período de observação, seriam exemplos de censura, visto que o evento de interesse é a evasão.

Segundo Colosimo e Giolo (2006 apud Oliveira e Lins, 2011), podemos ter os seguintes tipos de censura: Censura à direita do tipo I: O estudo se encerra após um tempo, mesmo que o evento terminal não ocorra; Censura à direita do tipo II: O estudo se encerra após obter um número pré-definido de observações do evento terminal; Censura aleatória: um participante é removido do estudo sem que tenha sido observado a ocorrência do evento terminal. No contexto desse estudo, tem-se como evento terminal a evasão dos alunos.

A curva de Sobrevivência é definida como a probabilidade do evento em estudo não falhar até o tempo t , ou seja, a chance do evento terminal ser observado após o tempo t . Isto é descrito com a Equação (1), sendo uma função sempre monotônica decrescente (Oliveira e Lins, 2011):

$$S(t) = P[T > t] \quad (1)$$

De acordo com Oliveira e Lins (Oliveira e Lins, 2011), “a análise de sobrevivência é a técnica ideal para analisar respostas binárias (ter ou não ter um evento) relacionadas aos tempos dos indivíduos”.

As duas principais técnicas de análise de sobrevivência empregadas em estudos são diferenciadas da seguinte forma: O método Atuarial divide o tempo em estudo em intervalos equivalentes, estimando a probabilidade que os participantes sobreviventes ao início de cada intervalo tem de sofrer o evento terminal até final desse intervalo. O método de *Kaplan-Meier* divide o tempo em um seguimento de intervalos, e os limites correspondem ao tempo de seguimento em que houve eventos. A técnica de *Kaplan-Meier* usa a data exata do evento terminal, tornando o resultado mais preciso (Botelho, Silva e Cruz, 2009).

Existem vários testes que podem ser usados para verificar a significância estatística em estudos de análise de sobrevivência. O software *SPSS Statistics*, em suas versões

mais recentes, disponibiliza os seguintes testes estatísticos para análise de sobrevivência: *Logrank*, *Breslow* e *Tarone-Ware*. Em relação a estes testes, pode-se dizer o seguinte:

De maneira geral, esses testes consistem em calcular uma estatística ponderada que, sob a hipótese nula (hipótese de que os grupos de medidas são amostras originadas da mesma população), tem distribuição conhecida. Entretanto os testes possuem regras de atribuição de peso para melhor discriminar as curvas em determinadas etapas de sua evolução temporal. No teste *Logrank*, os pesos são atribuídos de maneira a enfatizar diferenças ao final das distribuições de tempo de vida. O teste de *Breslow* enfatiza diferenças no início da distribuição do tempo de vida. O teste de *Tarone-Ware*, por sua vez, foi desenvolvido com o objetivo de discriminar distribuições em fases intermediárias do tempo de vida (Lima Júnior, Silveira e Ostermann, 2012).

Metodologia

A metodologia de estudo a ser aplicada para analisar os microdados do INEP segue as etapas previstas na metodologia de mineração de dados *Cross Industry Standard Process for Data Mining* (CRISP-DM) (Chapman et al., 2000) compreendendo as seguintes etapas: compreensão do negócio, compreensão dos dados, preparação dos dados, modelação (aplicação das técnicas de mineração de dados), avaliação dos resultados e desenvolvimento. As análises foram feitas dividindo as instituições em privadas e em públicas. Foram avaliados um total de 210124 registros de alunos de escolas públicas e 639142 registros de alunos de escolas privadas.

A etapa de compreensão do negócio envolve a compreensão do objetivo da pesquisa, conforme foi apresentado anteriormente na Seção 1 (Introdução).

Para a compreensão dos dados, foi necessário analisar os microdados do Censo da Educação Superior, disponibilizados no Portal do INEP (<http://portal.inep.gov.br/microdados>) para verificar quais as variáveis disponíveis no base de dados, verificando-se quais delas serão úteis no estudo. Nessa fase, foi utilizado o *software* de planilha eletrônica *Microsoft Excel*, pois os microdados fornecidos encontra-se em formato *Comma Separated Values* (CSV). Utilizou-se os microdados dos anos de 2010 até 2016. Para permitir a compreensão dos dados, o INEP disponibiliza em cada censo da educação superior um arquivo “LEIA-ME” contendo o significado das variáveis e seus possíveis valores. Como nos censos do período 2010-2016 cada aluno possui um código único gerado pelo próprio INEP que permite o seu acompanhamento ao longo do curso, e existe uma variável identificando o status do aluno no curso (se cursando, formado, transferido, desvinculado etc) é possível acompanhar o tempo de permanência do aluno no curso via análise de sobrevivência. Infelizmente, o INEP não dispõe de informações sobre o desempenho do aluno no curso (notas em disciplinas cursadas). Portanto, a associação entre evasão e desempenho do aluno não é possível via dados do INEP. Foram consideradas nesse estudo as seguintes variáveis:

EDUCAÇÃO BRASIL

- Vestibular - se ingresso ou não por vestibular;
 - ENEM - se ingresso ou não usando o Exame Nacional do Ensino Médio;
 - Cotista - se o aluno é ou não cotista;
 - Sexo - se masculino ou feminino;
 - Evadido - se o aluno tem o *status* de evadido ou não evadido.
- Foram considerados evadidos os alunos transferidos para outros cursos e também os desvinculados (exceto por motivos de falecimento);
- Idade – adotou-se nesse caso a seguinte classificação: jovem-adolescente – menor de 18 anos. Jovem-jovem - de 18 a 24 anos. Jovem-adulto – de 25 a 29 anos. Adulto – de 30 a 59 anos. Idoso – a partir de 60 anos. A classificação adotada nesse estudo é uma adaptação do que foi apresentado por da Silva e da Silva (da Silva e da Silva, 2011) em seu estudo sobre política nacional da juventude;
 - Educacao_publica – informa se o aluno é proveniente de escola pública ou privada.
 - Financiamento – informa se o aluno recebeu algum tipo de financiamento estudantil.
 - Apoio - Informa se o aluno recebe algum tipo de apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas (trabalho/permanência).
 - Capes – Informa se a instituição onde o aluno está realizando o curso possui algum curso de pós-graduação na área de computação e caso possua, qual o seu conceito segundo a capes.
 - Tempo – informa o tempo (em anos) que o aluno permaneceu no curso.

Durante a etapa de preparação dos dados, foi feita a limpeza dos dados, com remoção das variáveis que não são úteis para o estudo e adequação para que as técnicas de mineração de dados sejam empregadas. Nessa fase foi usado o *software* de planilha eletrônica *Microsoft Excel*.

Durante a modelação, foi utilizada a mineração de regras de associação via algoritmo *Apriori* e a análise de sobrevivência para verificar o comportamento da evasão em relação às variáveis mencionadas.

O algoritmo *Apriori* foi configurado com um suporte mínimo de 1% e uma confiança mínima de 75%. Devemos considerar nesse caso, que se um suporte mínimo muito alto é definido, a busca poderia perder algumas associações interessantes que ocorrem envolvendo conjuntos menos frequentes mas ainda assim importantes. Regras com *lift* menor ou igual a 1, ainda que atendam os parâmetros de suporte e confiança, foram descartadas. O *software* utilizado para aplicação do algoritmo *Apriori* foi o R.

Considerou-se, nas curvas de sobrevivência apresentadas, o p-valor (nível de significância) $< 0,05$ aceitável para avaliar a significância dos resultados obtidos. O estimador de *Kaplan-Meier* foi utilizado para traçar as curvas de sobrevivência para as variáveis anteriormente descritas. Os testes estatísticos aplicados às curvas de sobrevivência geradas pelo estimador de *Kaplan-Meier* foram o *Logrank*, *Breslow* e *Tarone-Ware*. O *software* utilizado para efetuar as análises de sobrevivência foi o *SPSS Statistics*.

Durante a fase de avaliação, os resultados obtidos na fase de modelação são discutidos, conforme exposto na Seção 4.

Durante a fase de desenvolvimento, são colocadas as propostas decorrentes da fase de avaliação, conforme exposto na Seção 5 (Conclusões).

Análises e Resultados

São apresentadas nessa seção as análises e resultados dos estudos envolvendo os microdados do censo da educação superior por meio do algoritmo *Apriori* e via análise de sobrevivência. Na aplicação do algoritmo *Apriori* para as instituições privadas, foram encontradas inicialmente um total de 14484 regras aplicando um suporte mínimo de 1% e confiança mínima de 75%. Em se tratando das instituições públicas, um total de 13123 regras foram encontradas com os parâmetros de confiança e suporte citados. Como essa quantidade de regras é muito grande para ser apresentada nesse estudo, foi aplicado um filtro visando apresentar apenas as mais relevantes. Assim, as regras com *lift* inferior a 1,1 foram descartadas. Conforme exposto na Seção 3, regras com *lift* superior a 1 indicam correlação positiva entre os itens da esquerda e direita da regra. Sendo assim, quanto maior o *lift*, maior a correlação. Também foram descartadas aquelas regras que não apresentam a variável “evadido”, uma vez que estas trazem informações que não interessam ao estudo conduzido. Regras óbvias também foram descartadas, mesmo que atendam aos parâmetros de suporte, confiança e *lift*. Exemplo:

VESTIBULAR=SIM,APOIO=SIM,EVADIDO=SIM => ENEM=NÃO

A regra apresentada indica que aqueles alunos que ingressaram por meio de vestibular, que receberam apoio social na instituição e que evadiram não cursaram o ENEM. Ela foi obtida durante a análise feita para as instituições privadas. A confiança dessa regra é de 99%, o suporte de 5% e o *lift* de 1,17. No entanto, ela foi descartada pois traz uma informação óbvia que não agrega conhecimento relevante ao estudo, uma vez que é natural que um discente que ingresse por vestibular não ingressa via ENEM. Após os filtros anteriores serem aplicados, foram consideradas apenas as regras com suporte inferior a 0,1 (10%). Ao escolher um suporte mais baixo pretende-se localizar regras mais raras, que não sejam facilmente percebidas.

EDUCAÇÃO BRASIL

A Tabela 1 apresentada exhibe as regras obtidas para as instituições privadas:

Tabela 1 – Regras de associação (instituições privadas)

Num Regra	Regra		Sup.	Conf.	Lift
	Item da Direita	Item da Esquerda			
1	{VESTIBULAR=SIM,SEXO=MULHER,FINANCIAMENTO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,05	0,79	1,16
2	{VESTIBULAR=SIM,SEXO=MULHER,FINANCIAMENTO=NÃO,APOIO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,05	0,79	1,16
3	{VESTIBULAR=SIM,SEXO=MULHER,FINANCIAMENTO=NÃO,CONCEITO_CAPES=SEM PÓS}	{EVADIDO=SIM}	0,05	0,79	1,16
4	{VESTIBULAR=SIM,COTISTA=NÃO,SEXO=MULHER,FINANCIAMENTO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,06	0,79	1,16
5	{VESTIBULAR=SIM,SEXO=HOMEM,FINANCIAMENTO= NÃO,IDADE=JOVEM-ADULTO}	{EVADIDO=SIM}	0,09	0,79	1,15
6	{VESTIBULAR=SIM,FINANCIAMENTO=NÃO,APOIO= NÃO,IDADE=JOVEM-ADULTO}	{EVADIDO=SIM}	0,09	0,79	1,15
7	{VESTIBULAR=SIM,SEXO=MULHER,FINANCIAMENTO= NÃO,APOIO= NÃO,CONCEITO_CAPES=SEM PÓS}	{EVADIDO=SIM}	0,05	0,80	1,16
8	{VESTIBULAR=SIM,COTISTA=NÃO,SEXO=MULHER,FINANCIAMENTO=NÃO,APOIO= NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,05	0,79	1,16
9	{VESTIBULAR=SIM,COTISTA=NÃO,SEXO=MULHER,FINANCIAMENTO=NÃO,CONCEITO_CAPES=SEM PÓS}	{EVADIDO=SIM}	0,06	0,80	1,17
10	{VESTIBULAR=SIM,SEXO=HOMEM,FINANCIAMENTO= NÃO,IDADE=JOVEM-ADULTO,CONCEITO_CAPES=SEM PÓS}	{EVADIDO=SIM}	0,09	0,79	1,15
11	{VESTIBULAR=SIM,COTISTA=NÃO,SEXO=HOMEM,FINANCIAMENTO=NÃO,IDADE=JOVEM-ADULTO}	{EVADIDO=SIM}	0,09	0,79	1,15
12	{VESTIBULAR=SIM,FINANCIAMENTO=NÃO,APOIO= NÃO,IDADE=JOVEM-ADULTO,CONCEITO_CAPES=SEM PÓS}	{EVADIDO=SIM}	0,09	0,79	1,16
13	{VESTIBULAR=SIM,COTISTA= NÃO,FINANCIAMENTO= NÃO,APOIO= NÃO,IDADE=JOVEM-ADULTO}	{EVADIDO=SIM}	0,09	0,79	1,15
14	{VESTIBULAR=SIM,COTISTA=NÃO,SEXO=MULHER,FINANCIAMENTO= NÃO,APOIO= NÃO,CONCEITO_CAPES=SEM PÓS}	{EVADIDO=SIM}	0,05	0,80	1,16
15	{VESTIBULAR=SIM,SEXO=HOMEM,FINANCIAMENTO= NÃO,APOIO= NÃO,IDADE=JOVEM-ADULTO,CONCEITO_CAPES=SEM PÓS}	{EVADIDO=SIM}	0,08	0,79	1,15
16	{VESTIBULAR=SIM,COTISTA=NÃO,SEXO=HOMEM,FINANCIAMENTO=NÃO,IDADE=JOVEM-ADULTO,CONCEITO_CAPES=SEM PÓS}	{EVADIDO=SIM}	0,09	0,79	1,15
17	{VESTIBULAR=SIM,COTISTA= NÃO,FINANCIAMENTO= NÃO,APOIO= NÃO,IDADE=JOVEM-ADULTO,CONCEITO_CAPES=SEM PÓS}	{EVADIDO=SIM}	0,09	0,79	1,16
18	{VESTIBULAR=SIM,COTISTA=NÃO,SEXO=HOMEM,FINANCIAMENTO=NÃO,APOIO= NÃO,IDADE=JOVEM-ADULTO,CONCEITO_CAPES=SEM PÓS}	{EVADIDO=SIM}	0,08	0,79	1,15

EDUCAÇÃO BRASIL

As regras apresentadas na Tabela 1, de maneira geral, mostram que a maioria dos discentes que evadem não receberam apoio social na universidade (na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas), não recebem financiamento, não ingressaram via sistema de cotas e tiveram acesso à faculdade via vestibular. Outra variável encontrada em algumas regras é a “CONCEITO_CAPES = SEM PÓS”, mostrando a ocorrência de evasão em instituições que não apresentam pós graduação na área de informática. Uma variável presente em todas as regras é a “VESTIBULAR = SIM”, mostrando que as pessoas que evadem ingressam via vestibular.

A Tabela 2 apresentada exibe as regras obtidas para as instituições públicas:

Tabela 2 – Regras de associação (instituições públicas)

Num Regra	Regra		Sup.	Conf.	Lift
	Item da Direita	Item da Esquerda			
1	{EDUCACAO_PUBLICA=NÃO INFORMADO,APOIO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,08	0,86	1,65
2	{EDUCACAO_PUBLICA=NÃO INFORMADO,FINANCIAMENTO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,09	0,85	1,63
3	{COTISTA=NÃO,EDUCACAO_PUBLICA=NÃO INFORMADO,APOIO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,08	0,86	1,65
4	{SEXO=MASCULINO,EDUCACAO_PUBLICA=NÃO INFORMADO,FINANCIAMENTO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,07	0,84	1,62
5	{EDUCACAO_PUBLICA=NÃO INFORMADO,FINANCIAMENTO=NÃO,APOIO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,08	0,86	1,65
6	{COTISTA=NÃO,EDUCACAO_PUBLICA=NÃO INFORMADO,FINANCIAMENTO=NÃO,APOIO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,08	0,86	1,65
7	{SEXO=MASCULINO,EDUCACAO_PUBLICA=NÃO INFORMADO,FINANCIAMENTO=NÃO,APOIO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,07	0,85	1,64
8	{COTISTA=NÃO,SEXO=MASCULINO,EDUCACAO_PUBLICA=NÃO INFORMADO,FINANCIAMENTO=NÃO,APOIO=NÃO}	{EVADIDO=SIM}	0,07	0,85	1,64

As regras apresentadas na Tabela 2, de maneira geral, mostram que a maioria dos discentes que evadem não informaram em que tipo de escola cursaram o ensino médio (se público ou privada), não receberam apoio social na universidade (na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas), não receberam financiamento e não ingressaram via sistema de cotas.

As Figuras de 1 a 8 apresentadas a seguir mostram a aplicação da técnica de *Kaplan-Meier* para a construção dos gráficos de sobrevivência, usando o *software SPSS Statistics*. Todos os testes estatísticos apresentados neste trabalho mostraram diferenças significativas entre as curvas (p-valor < 0,05).

A Figura 1 exibe as curvas de sobrevivência para as instituições públicas e privadas considerando a forma de ingresso. A curva azul representa os ingressos via ENEM, a curva verde os ingressos por vestibular e a curva amarela aqueles que ingressaram por outros meios. A curva posicionada mais acima no gráfico representa os discentes que apresentaram sobrevivência superior em relação ao evento evasão e a posicionada mais abaixo aqueles que apresentaram sobrevivência inferior. Se compararmos os ingressos por vestibular com aqueles que ingressaram via ENEM, veremos que nas instituições privadas, os ingressantes via ENEM apresentam sobrevivência superior, enquanto que nas instituições públicas a sobrevivência é superior em se tratando dos ingressos por vestibular.

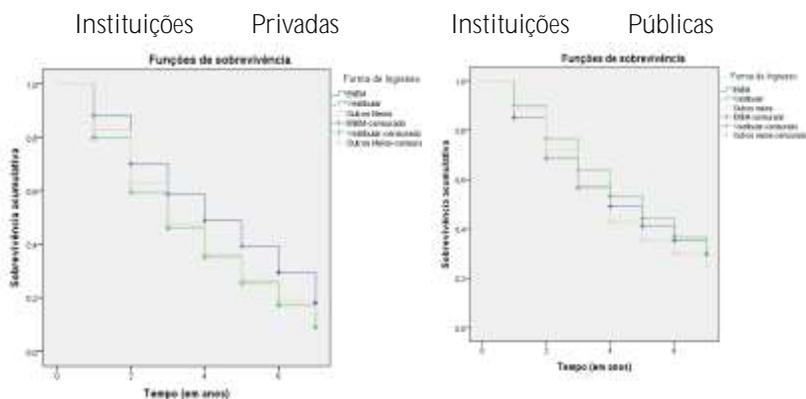


Figura 1 – Curvas de sobrevivência (formas de ingresso)

Na Figura 2 vemos as curvas de sobrevivência para as instituições públicas considerando os ingressantes por sistema de cotas e os ingressantes por ampla concorrência. A curva verde representa os ingressos por cota e a azul os ingressantes pela ampla concorrência. A curva verde está posicionada ligeiramente acima da azul, mostrando uma sobrevivência superior para aqueles que ingressam pelo sistema de cotas. O gráfico para as instituições privadas foi omitido uma vez que o p-valor obtido nos testes de *Logrank*, *Breslow* e *Tarone-ware* foram superiores a 0,05.

Instituições Públicas

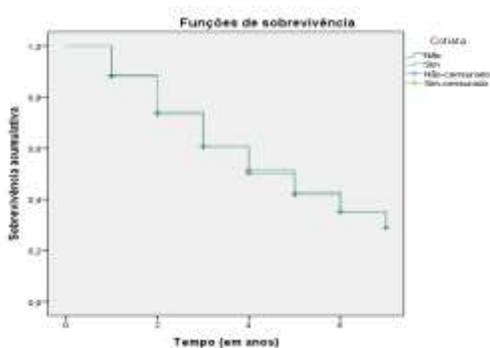


Figura 2 – Curvas de sobrevivência (cotista)

A Figura 3 exibe as curvas de sobrevivência para as instituições públicas e privadas considerando o sexo do discente. A curva azul representa os alunos do sexo masculino e a curva verde os do sexo feminino. Tanto nas instituições públicas quanto privadas, percebe-se que a sobrevivência foi superior para os alunos do sexo masculino, uma vez que a curva azul está posicionada mais acima nos gráficos.

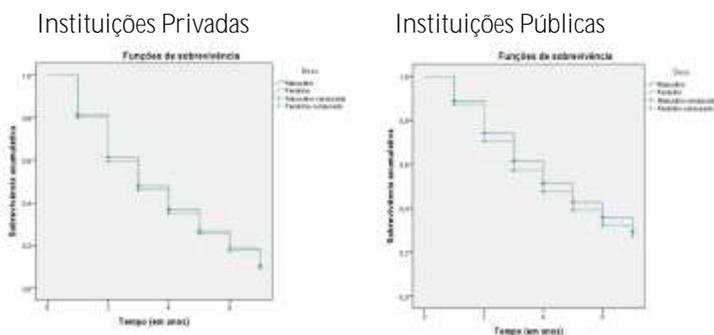
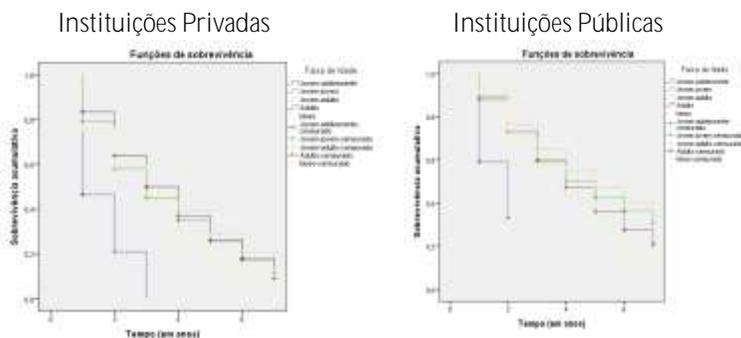


Figura 3 – Curvas de sobrevivência (sexo)

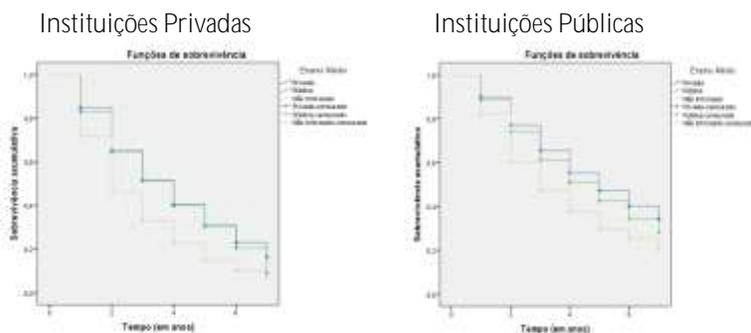
A Figura 4 exibe as curvas de sobrevivência considerando a faixa de idade do discente. A menor sobrevivência, tanto nas instituições públicas quanto privadas, corresponde aos alunos jovem-adolescentes (menores de 18 anos). Para as demais classificações etárias, verificou-se um tempo de sobrevivência similar.

Figura 4 – Curvas de sobrevivência (idade)



A Figura 5 exibe as curvas de sobrevivência considerando o tipo de escola onde o aluno concluiu o ensino médio: se pública ou privada. A curva azul corresponde aos alunos que estudaram em escola privada, a verde corresponde aos estudantes de escolas públicas e a amarela àqueles que não declararam a escola de origem. Se compararmos os discentes provenientes de escolas públicas com aqueles oriundos das escolas privadas, veremos que a sobrevivência destes últimos é superior. Nas universidades públicas a diferença de sobrevivência entre eles é ainda mais perceptível por meio do gráfico.

Figura 5 – Curvas de sobrevivência (escola onde cursou o ensino médio)



A Figura 6 exibe a curva de sobrevivência considerando se o aluno recebeu ou não financiamento estudantil. O gráfico para as instituições públicas foi omitido uma vez que o p-valor obtido nos testes de *Logrank*, *Breslow* e *Tarone-ware* foram superiores a 0,05. Percebe-se que aqueles discentes que receberam financiamento estudantil apresentam sobrevivência superior aos que não receberam esse financiamento.

Instituições Privadas

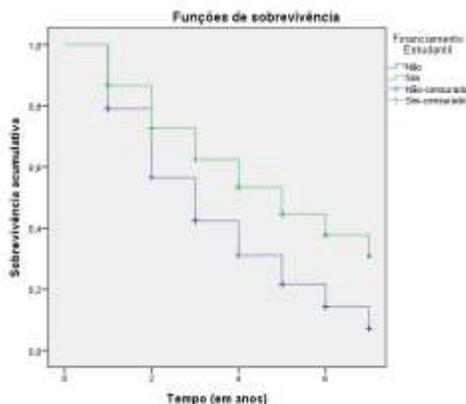


Figura 6 – Curvas de sobrevivência (financiamento)

A Figura 7 exibe as curvas de sobrevivência para aqueles discentes que ao longo do curso receberam algum tipo de apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas (trabalho/permanência). Em ambos os tipos de instituições (privadas e públicas), verifica-se que aqueles que receberam apoio social apresentaram sobrevivência superior em comparação aos que não receberam esse tipo de apoio.

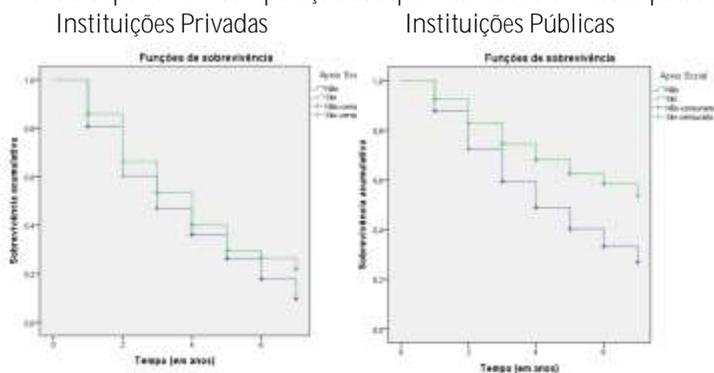


Figura 7 – Curvas de sobrevivência (apoio social)

A Figura 8 exibe as curvas de sobrevivência considerando se a instituição possui algum curso de pós-graduação na área de computação e caso possua, qual o seu conceito segundo a CAPES. Aquelas instituições que não ofertam pós-graduação na área de computação tiveram o conceito CAPES considerado como zero. Ao verificar o tempo médio de sobrevivência considerando essa variável, o menor tempo nas instituições privadas foi obtido para as instituições que não apresentam cursos de pós-graduação em computação (3,6 anos) e o maior tempo para as instituições com conceito CAPES 6 e 7 (ambos com

4,6 anos). O menor tempo nas instituições públicas foi obtido para as instituições sem cursos de pós-graduação em computação (4,2 anos) e o maior tempo para as instituições com o conceito CAPES 7 (5,6 anos).

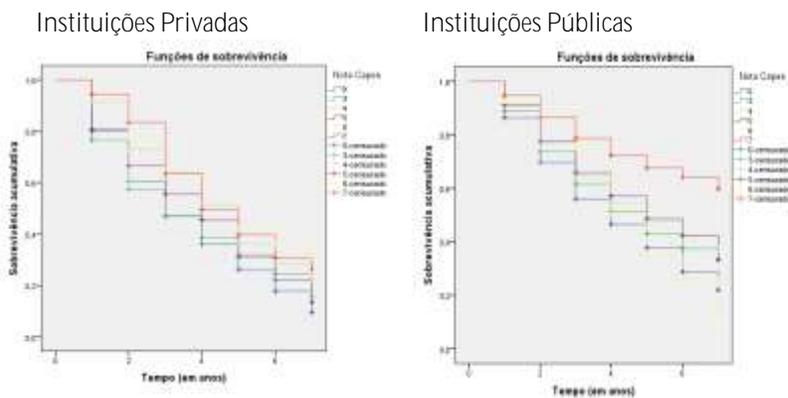


Figura 8 – Curvas de sobrevivência (Nota CAPES)

Vale ressaltar que alguns dos resultados obtidos com o algoritmo *Apriori* coincidem com os obtidos com as curvas de sobrevivência. Com o emprego de ambas as técnicas, verificou-se uma evasão superior para aqueles discentes que não receberam financiamento, apoio social, não ingressaram por cotas e estudaram em instituições que não ofertam pós-graduação em computação. Também verificou-se, via algoritmo *Apriori* e análise de sobrevivência, evasão superior para os ingressantes via vestibular, em se tratando das instituições privadas.

Conclusões

A evasão nos cursos superiores de computação é um problema complexo e multifatorial. Este estudo não esgota a discussão sobre evasão nestes cursos, que deve levar em consideração outros fatores que não foram aqui elencados, como questões pessoais, vocacionais, institucionais, familiares etc. No entanto, verificou-se ao longo deste estudo alguns fatores que estão relacionados à evasão nestes cursos.

No que diz respeito à forma de ingresso, nas instituições privadas a evasão é superior via vestibular enquanto nas instituições públicas, tem-se uma maior evasão em meio aos que ingressam por ENEM. Ressalta-se que o ENEM é utilizado em muitas universidades públicas para ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O SISU pode estar associado a uma maior mobilidade dos discentes, uma vez que podem ser aprovados em instituições de ensino distantes de casa e não necessariamente no curso

pretendido. Sendo assim, quando encontram uma oportunidade podem migrar de curso, contribuindo para aumento da evasão.

Em relação ao ingresso por cotas, recebimento de financiamento estudantil e apoio social, percebe-se uma evasão inferior em meio aos ingressos por esse sistema e em meio aos que recebem esses auxílios. Isso é uma evidência da importância dessas políticas para manutenção dos alunos na universidade. Direcionadas aos alunos que realmente necessitam, políticas como essa podem ser decisivas para tornar a universidade ainda mais acessível, especialmente para jovens de baixa renda. É interessante também avaliar como essas variáveis se relacionam com a retenção escolar. Contudo, isso foge ao escopo desse trabalho.

Em relação ao fator idade, percebeu-se evasão superior em meio aos jovens adolescentes, ou seja, aqueles com idade inferior a 18 anos. Um dos fatores que pode estar associado a taxas mais altas de evasão são as questões vocacionais. Pessoas mais jovens podem ainda não ter uma clara definição sobre a carreira e curso que pretendem seguir. Trabalhar os aspectos vocacionais junto aos discentes ainda no ensino médio pode contribuir para mitigar a evasão em meio a essa faixa etária.

Em relação ao tipo de escola onde cursou o ensino médio, o que se verifica é uma predominância de evasão dos discentes oriundos de escolas públicas. Infelizmente, como é de conhecimento comum, a educação pública brasileira ainda apresenta muitas deficiências frente ao ensino privado. Os fatores relacionados a esses déficits na educação pública não serão aqui mencionados devido a sua complexidade, requerendo um estudo mais minucioso.

Em relação à variável de nota da CAPES nos cursos de pós-graduação na área de computação, percebe-se que as instituições ofertantes desses cursos e que possuem os melhores conceitos, tendem a apresentar uma sobrevivência maior dos alunos em relação à evasão. Isso é uma evidência da importância da verticalização do ensino.

Por meio deste trabalho, espera-se não apenas informar mas conscientizar os leitores, especialmente dirigentes de instituições de ensino superior, dos fatores relacionados a evasão, motivando a discussão sobre como mitigá-la. Buscar a permanência na escola é um compromisso que toda instituição deve assumir com a formação profissional e cidadã dos seus alunos.

Referências bibliográficas

ABU-ODA, Ghadeer S.; EL-HALEES, Alaa M. Data mining in higher education: university student dropout case study. *Data mining in higher education: university student dropout case study*, v. 5, n. 1, 2015.

BARROSO, Marta F.; FALCÃO, Eliane BM. Evasão universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física*, v. 9, p. 1-14, 2004.

BARCELOS, Thiago Schumacher; SILVEIRA, Ismar Frango. Pensamento computacional e educação matemática: Relações para o ensino de computação na educação básica. In: XX Workshop sobre Educação em Computação, Curitiba. Anais do XXXII CSBC. 2012. p. 23.

BOTELHO, Francisco; SILVA, Carlos; CRUZ, Francisco. Epidemiologia explicada—análise de sobrevivência. *Acta Urológica*, v. 26, n. 4, p. 33-38, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior - SESU. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES. Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. *Revista Avaliação*, (2).

CHAPMAN, Pete et al. CRISP-DM 1.0 Step-by-step data mining guide. 2000. Disponível em: <<https://www.the-modeling-agency.com/crisp-dm.pdf>>. Acesso em: 10/05/2019.

DA SILVA, Roselani Sodré; DA SILVA, Vini Rabassa. POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: trajetória e desafios. *Caderno CRH*, v. 24, n. 63, 2011.

DE AMO, Sandra. Técnicas de mineração de dados, XXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, vol. 1-1, Jul/Ago 2004, pp. 43.

DE VASCONCELOS, Livia Maria Rocha; DE CARVALHO, Cedric Luiz. Aplicação de regras de associação para mineração de dados na web. *Revista Telfract*, v. 1, n. 1, 2018.

GRUNER, Stefan. On the future of computer science in South Africa: a survey amongst students at university. *Proceedings of the 44th annual Southern African Computer Lecturers Association*, University of the Witwatersrand, Johannesburg, p. 1-3, 2015.

HINTERHOLZ, O. Tepequém: uma nova Ferramenta para o Ensino de Algoritmos nos Cursos Superiores em Computação. In: XVII-Anais do Workshop sobre Educação em Informática. 2009. p. 21.

HOED, Raphael Magalhães. Análise da evasão em cursos superiores: o caso da evasão em cursos superiores da área de Computação. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2016.

KINNUNEN, Päivi; MALMI, Lauri. Why students drop out CS1 course?. In: *Proceedings of the second international workshop on Computing education research*. ACM, 2006. p. 97-108.

LIMA JÚNIOR, Paulo; SILVEIRA, Fernando Lang da; OSTERMANN, Fernanda. Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em física: um exemplo de uma universidade brasileira. Revista brasileira de ensino de física. São Paulo. Vol. 34, n. 1 (jan./mar. 2012), 1403, 10 p., 2012.

MOONEY, Oliver et al. A study of progression in Irish higher education. Dublin: Higher Education Authority, 2010.

OLIVEIRA, Camila da Silva; LINS, Luciano Nadler. Identificação das causas da evasão e retenção prolongada de estudantes do ensino superior a partir de dados censurados. XLIII Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional. Ubatuba-São Paulo, v. 30, p. 33, 2011.

PAULA, Leda Queiróz; JÚNIOR, Dilermando Piva; FREITAS, Ricardo Luis. A leitura e a abstração do problema no processo de formação do raciocínio lógico-abstrato em alunos de computação. Reverte-Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba, n. 7, 2009.

PIVA JR, Dilermando; FREITAS, Ricardo L. Estratégias para melhorar os processos de abstração na disciplina de Algoritmos. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2010.

RIBEIRO, Adriano Cesar. Correlação e visualização de alertas de segurança em redes de computadores. São José do Rio Preto, SP: Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto. 2015.

ROMÃO, Wesley et al. Extração de regras de associação em C&T: O algoritmo *Apriori*. XIX Encontro Nacional em Engenharia de Produção, v. 34, p. 37-39, 1999.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SOUZA, Clair Teresinha; DA SILVA, Caroline; GESSINGER, Rosana Maria. Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos. In: Congressos CLABES. 2012.

XENOS, Michalis; PIERRAKEAS, Christos; PINTELAS, Panagiotis. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. Computers & Education, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002.

CONTORNOS DO RACISMO ESCOLAR: VELHAS PRÁTICAS EM ODRES ADOLESCENTES

Rossemildo da Silva Santos

Introdução

Às colônias a verdade: se mostrava nua; as "metrópoles" queriam-na vestida; era preciso que o indígena as amasse. Como às mães, por assim dizer. A elite européia tentou engendrar um indigenato de elite; selecionava adolescentes, gravava-lhes na testa, com ferro em brasa, os princípios da cultura ocidental, metia-lhes na boca mordanças sonoras, expressões bombásticas e pastosas que grudavam nos dentes; depois de breve estada na metrópole, recambiava-os, adulterados. Essas contrafações vivas não tinham mais nada a dizer a seus irmãos; faziam eco (...). (Os condenados da Terra, p. 3)

Os docentes mais sensíveis às necessidades, apelos não ditos, pedidos de socorro emitidos pelos seus alunos, em linguagem direita ou camuflada, notam como os grupos de estudantes são formados dentro do ambiente escolar e, mais ainda, a lógica que administra a (não) aceitação de certos indivíduos frente aos demais. Não nos referimos aos discentes "populares", pois estamos justamente contestando o conceito de popularidade na escola, da maneira arraigadamente tradicional ainda vigente; nem aos que são bem aceitos nos corredores, entre os próprios docentes que "compram" a ideia já fortalecida e, muitas vezes, constituem-se como protagonistas na cristalização dessas práticas de genética *apartheidica*, entre funcionários e outros estudantes. Nem aos intelectuais, que escrevem para si e suas bolhas, para autosatisfação e de seus pares, esquecendo-se dos problemas das pessoas reais. Referimo-nos às/aos acoissadas/os, vítimas de *bullying* escolar. Perseguidos, atormentados, destruídos e apagados dentro daquele lugar que uma antiga máxima dizia que seria o seu segundo lar (e, para muitos/as, é, outrossim, o primeiro lar). Este trabalho dialoga com os (pré-) adolescentes solitários, normalmente jovens negros e negras ou "pardos" e "pardas", paralisados pelos discursos hegemônicos predominantes nas práticas escolares e em suas ramificações, excluídos de alguma forma pelo sistema de escolha de tipos humanos nos quais ele/ela não se sente ou se vê encaixado/a. Não é um trabalho que promove a autoajuda. Trata-se de o/a jovem saber como esses pensamentos de marginalização social, de apagamento do ser se constroem e são tidos como naturais na escola, como se ali estivessem desde os tempos primordiais. Quer-se, com este artigo, fortalecer o adolescente em sua jornada de interpretação de mundo, justo quando várias narrativas competem entre si por mais atenção, ainda que a maioria delas sequer possuem caráter científico e/ou embasamento teórico, unicamente senso comum e achismo, como tem estado de moda nos últimos meses na sociedade brasileira.

Promovemos, isso sim, a descolonização epistemológica⁴, pois o estudante precisa compreender, por fim, como, historicamente, uns sujeitos, sua genética e características físicas conseguiram ser inseridos na sociedade enquanto outros não, e, assim, ossificando estratégias antigas em que olhos escaneadores, repletos de juízos prévios acimentados nesses mitos propagados e popularizados, encarceram metaforicamente corpos em pertencentes e não-pertencentes, em aceitos e não-aceitos, bem-vindos e não-bem-vindos, belos e não-belos, amigáveis ou não-amigáveis, estranhos e não-estranhos, nossos e não-nossos, nós e eles. Brotos transbordando colônia; rebentos receptáculos de conteúdo de odres velhos.

Sim, falar-se-á, entre outros elementos, sobre racismo. Seguiremos na proposição defendida pelo sociólogo Jessé Souza⁵ de que o racismo não é um conteúdo secundário de escola, apenas para ser citado como detalhe irrelevante, mas sim enquanto espinha dorsal da sociedade brasileira em sua conformação atual, como fonte de desigualdade social hereditária, como mecanismo de distribuição de riqueza e de *apartheid* legalizado, nas escolas e nos aspectos sociais mais superficiais e mais profundos. O racismo é, no Brasil a seiva estruturante que baliza a vida de cada sujeito, de quem será privilegiado e excluído, aceito e marginalizado, empregado e desempregado, companhia ou solitário, centro e periferia, da roda de amigos na hora dos intervalos de aula ou o/a esquisito/a com quem ninguém se mistura.

Ser *Miss* no Brasil, a modo de exemplificação, é um sonho de grande parte de meninas brasileiras. Não por que lhes parece algo intrínseco ou instintivo (se bem que esse último aspecto há de se pensar, dado que o aspecto biológico, no sentido de perpetuação da espécie na expectativa da fêmea em escolher o exemplar de macho que possa oferecer à sua prole genes mais capacitantes), mas há fortes indícios de que isso lhes é inculcado desde a infância. Não é da natureza de uma jovem querer ser *miss*, no máximo o que lhe é exigido de si mesma é ser bela, outra feceta da transculturação, do odiar-se e/ou querer ser outro. Ser *miss*, no entanto, não é um espaço para todas, assim como nada o é, embora defendamos na democracia a tão sonhada *égalité*, irmã gêmea da famigerada meritocracia. É um espaço de muito, muito poucas. Um paradoxo, num fluxo tão imenso de mentes entre o desejo intenso e a impossibilidade; porém nem uma surpresa numa sociedade de afunilamento de indivíduos, em todos os aspectos de suas vidas, a verdadeira (forçada) seleção natural. A fama vale os infortúnios aos que nossos jovens se submetem para alcançá-los (?), sobretudo em um mundo que preza pela visibilidade, do mostrar-se, do expor-se, com essas novas ondas de redes “sociais” em que a propaganda individual transforma o sujeito em um *outdoor* sofisticado, de carne e ossos.

Há muito do instinto no nosso cotidiano e nem nos damos conta. Herdamos dos nossos antepassados, segundo a biologia, a genética, aspectos subjetivos de sobrevi-

⁴ DUSSEL, Henrique. *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Facultad Mayor de San Andrés. Plural Editores. La Paz, 1994, p.8.

⁵ Souza, Jessé *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato* / Jessé Souza. - Rio de Janeiro: Leya, 2017, p. 26.

vência baseados na adaptação de suprir nossas ansiedades, nossos desejos, nossas frustrações, nossa solidão. Pela sobrevivência, podemos fazer quase tudo e somos seres biologicamente frustrados quando não o realizamos com êxito.

A beleza, para alcançar efetivamente essas demandas da vida, torna-se crucial: necessitamos algumas características externas, principalmente, para garantir nossa sobrevivência biológica, porque é do ser a reprodução. No reino animal, quer-se passar às gerações futuras as melhores características, porque sabe-se que estas serão imprescindíveis para seu bem-estar enquanto seres vivos e, ainda, para remanejá-los para as gerações futuras, melhorados por que misturados com o melhor gene do sexo oposto, o que dará sempre uma amostra mais lapidada, mais “pura”. Nessa lei de sobrevivência descrita, geralmente aspectos subjetivos, psicológicos são descartáveis, contrário do preconizado por alguns mais comiserados, da condescendência, da benevolência, da humanidade. Não que esses aspectos não sejam admiráveis e, muitas vezes, buscados no/a parceiro/a. A mente animal/ humana observa, *a priori*, o externo.

O aspecto prazível do ser é, nessa lei de sobrevivência biológica a que todos os seres, obviamente, estão submetidos, a porta de entrada para a recepção do *outrem* na caça de um par (não apenas no sentido sexual), como um pavão que peleja com o outro por qual deles tem as penas mais vistosas e escandalosas. O vencedor é o “predador”, o mais forte/ dominador, o que “copulará” com sua mera espectadora e remanejará seus genes para a perpetuação, o/a acompanhado/a e, portanto, não-solitário/a. No reino animal, várias danças, pelejas, lutas, cantos, missões são observados entre os que buscam um par e, o/a que sai exitoso/a, recebe o troféu, antes tendo que mostrar a este um pequeno aspecto de si para merecer. Geralmente, esses aspectos são superficiais, uma espécie de fachada da amostra, um golpe de sorte, uma vitória que, provavelmente em outras ocasiões, teria um resultado distinto daquele.

Podemos afirmar, com igual força, que há exigências culturais para essa seleção, no caso humano, vertente essa mais violenta, que a anterior, tida como mais natural. Ora, o natural não se pode controlar, dado que se se nasce ou se se leva esse *self* dentro, característico do *homo sapiens* e herdado de outras idades, pouco se pode fazer, senão nada. O que nos chama a atenção é a vertente cultural nessas seleções, não só de misses, como dizíamos, mas do tipo humano em suas complexidades de vivência. Ora, quando uma violência contra o ser humano é cultural, logo entende-se que pode ser moldeada/ fabricada ou freada de uma certa maneira para diminuir o sofrimento alheio, do ser não-encaixado no padrão estabelecido.

No Brasil, por exemplo, seguindo uma tendência que é mundial, os concursos de beleza seguem um padrão de exigências, que nos são alheios. Pelas estatísticas, esse padrão se mostra evidente. Olhando o mapa do Brasil, dividido em regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte, podemos dizer que, tomando como exemplo o concurso de beleza *Miss Brasil*, encontraríamos as vencedoras concentradas no eixo Sul-Sudeste, com ênfase no Sul. Não somente por que a taxa populacional, em maior escala, encontra-se nessa geografia. Saem representantes todos os anos de todos os estados e do Distrito

Federal. O mapa de amostras revela uma verdade óbvia: a de que a seleção se dá baseada nos princípios da beleza caucasiana.

Isso quer dizer que para as incontáveis garotas que sonham com o título, a seleção se dá antes, em casa, na igreja, na escola, pois uma acompanhante desse tipo de concurso rapidamente se dá conta de que suas chances serão mínimas, não por que não possua “beleza” ou atrativos externos, mas por que sua origem, os genes dos antepassados, não são os escolhidos nessa festa de critérios culturais ideológicos. Mais da metade da população brasileira não se vê nos concursos de *Miss*, certame usado nesses parágrafos como metáfora.

Mas o que se quer aqui não é fazer um abrir os olhos para o concurso em si. Como se tem dito, consiste apenas em ilustração. O que se quer fazer -se ver é o simbolismo do avento. De qual Brasil, entre os vários que temos, estamos nos referindo? Há um Brasil que aparece, prestigiado, e muito outros Brasis que simplesmente somem, que desaparecem e, pior, que são exterminados, esquecidos e/ou apagados de alguma forma, sutil ou abrupta.

A doutrina do extermínio resulta manifesta quando nos referimos a guerras, guerrilhas, genocídios, assassinatos, chacinas e afins. Mas e os extermínios diários do desaparecimento sofisticado, aceito, legitimado? Já imaginamos a dor de um/a adolescente não vista em seu bairro, em grupos de amizades potenciais ou escola por não se encaixar nas formas estéticas criadas? Os julgamentos de *outrem* com relação ao eu, pela compleição física do *Mesmo*, promovem o sofrimento humano em sua manifestação mais rígida: a do apagamento social, no qual o sujeito se sente desaparecido socialmente em uma angústia de não aceitação que lhe corrói os mais extremos pensamentos, podendo levá-lo/a a doenças psicológicas e a atos extremos como o suicídio. A rejeição do corpo aceita e reproduzida pelo coletivo e adotada pelo *self*, cuja configuração se encontra no constante redor da vítima invisibilizada, produz símbolos estereotipados de extermínio igualmente adotados como verdades absolutas que vão vertebrar o psíquico dos/as adolescentes, criando ambientes de tensão seja no lar, na roda de amigos, nas redes sociais, nos locais virtuais em que a sociedade moderna se move, se faz presente e, sobretudo, na escola.

O que é o feio? O contrário do belo? Seu exato avesso? Ou a negação do belo? Ou sua ausência? O conceito de feiúra vem carregado de um excesso de imagens mentais que habitam o palco do imaginário do emissor do juízo (que pode ser qualquer um de nós), do que crê que possui o direito de determinar aquilo que é bonito ou feio. No entanto, essa conceituação vem equipada com um excesso de negatividades excêntricas: associa-se com ideias de sujeira, imundície, odores, pecado, maldade, inferno, desordem, etc, dependendo da cultura de que se faz parte. Ao belo estão associados sinônimos como o de sublime, mágico, desejável, celestial, bom cheiro, bondade, ordem, etc.

Na Grécia antiga, Vitruvius já havia elaborado as medidas do homem ideal, da beleza, o que inspirou Leonardo DaVinci a desenhar o famoso homem vitruviano, com medidas matemáticas exatas e perfeitas. A *kalokagathía*, entendida como aglutinação das palavras belo e bom, em grego, realçam a ideia da beleza somadas à imagem de vocábulos positivos, como gentileza, equilíbrio, justiça, limpeza, nobreza, luz, virtude, moralidade.

Dessa maneira, a feiúra pôde ser relacionada diretamente à ideia de maldade, imoralidade, desequilíbrio, impotência, inferioridade, sujeira, ao hediondo e ao desforme. Além disso, a palavra belo é herdada do latim, *bellum*, cuja origem é *bonellum*, que significa bom, totalmente associado ao que temos dito aqui sobre a relação entre estética e bondade/ feiúra e maldade, conduzindo a beleza ao campo da moralidade⁶.

Da mesma forma, o mito de Narciso conta ao mirar-se no espelho d'água, enamora-se de sua projeção e tenta possuí-la, fato fracassado, dado que pensara ser aquela imagem uma das fadas das águas. Eco, uma ninfa famosa por sua tagarelice, engana a deusa Hera ao ocultar desta seu marido, Zeus, ato que lhe rendeu um castigo: a maldição de Eco seria falar, a partir daquele então, somente a última palavra do que escutasse. E assim foi. Ao cruzar com Narciso, cuja beleza teria sido a maior entre todos os jovens gregos que já vistos, deseja-o intensamente, porém tudo o que diz o rapaz, a ninfa apenas retribui repetindo-lhe a última palavra, perdida de paixão. Rechaçada por Narciso, Eco planeja uma retaliação junto às outras ninfas também desprezadas: pede à deusa da vingança um castigo contra o jovem para que tenha, como agira anteriormente, um amor não correspondido e por este sofra as dores. Assim, um certo dia ao vislumbrar seu reflexo na lâmina d'água, ficou retido de amor pela própria imagem, definhou até a morte à beira do lago em cuja superfície se vira refletido. Narciso, até no mundo dos mortos, continuou a contemplar-se, admirado pela própria projeção espelhada, inutilizado.

Sabendo disso, perguntamo-nos quem vê pelos olhos dos nossos jovens? Seriam as íris ou as meninas de seus olhos espelhos de narcisos? Não me refiro a narcisos épicos, clássicos, como do mencionado mito, mas a culturas narciso. Seriam os estudantes ecos de culturas narciso? Seriam eles/as corpos "possuídos" por espíritos narciso? Seriam repetidores de culturas narciso, amaldiçoados culturalmente apenas para repetir a imagem alheia? São ecos recalçadas que, envoltas à agonia do desprezo dessa "patria-mãe", desse pai irresponsável fazedor de filhos órfãos, revoltam-se não por que essa eventual entidade maligna está equivocada, mas sim por que eles/as não a têm, não a possuem, não a são, não a devoram? Seria essa uma vontade antropofágica cultural de um abandono pela metade?

Pensar em serem nossos jovens, não diferentes de nós, corpos possuídos por demônios culturais faz todo o sentido. A cultura vencedora dominante impõe sempre suas vontades e os povos conquistados, à mercê da própria sorte, preferem as vantagens da "civilização" a ter que padecer o abandono. A história se recheia de exemplos. Centenas de anos atrás, quando o Império Romano expandia sua "civilização" (ou seu conceito dela), após derrotar as forças do centro da Europa, objetivavam avançar para o norte, onde os Germanos reinavam. Tidos como bárbaros, atrasados, primitivos, estes povos se deixaram conquistar, com o tempo, mas não sob as forças das armas e do poderoso império Romano. Foi, então, construída na fronteira uma esplêndida cidade chamada *Oppidum Ubiorum*, ou a Cidade dos Ubios. Estrategicamente localizada, de frente para os povos aos que queria dominar, Roma queria convencê-los das vantagens da civilização. A

⁶ ECO, Umberto. *Historia de la belleza*. Barcelona: 2010, p. 8.

cidade contava com modernos prédios, dinâmica e movimento, templos religiosos pomposos, alimentação em abundância, edifícios para escandalizar a qualquer rival que se quisesse opor. Assim, sem tocar em armas, os povos sucumbiram às vontades do povo em vantagem em termos do conceito deles de civilização.

Mas o que convence frequentadores de escolas inteiras de que são bárbaros, primitivos, selvagens, inferiores, portanto? Como pode Narciso, além de apaixonado por si mesmo, fazer-se apaixonar? Sua beleza, sua civilização, são suficientes para atrair as ninfas e transformá-las em Ecos? Como os olhos de jovens inferiorizados, submetidos, tornam-se espelhos que só conseguem refletir Narciso? Como Narciso penetra no cérebro e deixa sua imagem refletida no extremo no nosso único nervo mais exterior, o único que sai da pele, os olhos? Como os demônios culturais se apropriam de nossos/as alunos/as e possuem seus corpos a ponto de serem entidades separadas de corpo x espírito? Como incorporam virtudes, princípios, vícios que não necessariamente lhes pertencem? Como essa dualidade corpo x demônio incorporado, metáfora da aquisição da cultura dominante, pode indicar obrigatoriamente uma negação de si mesmo, assim como o amor a Narciso os obriga a repetir sua fala, sua imagem, sua ambição e vaidades, em um ato de afirmação alheia e odiação do eu-mesmo? Como o eu pode idolatrar uma cultura mesmo que esta o negue? De que maneira se adula um pai cujo filho nega a existência? Como Eco continua repetindo miseravelmente o egoísmo de Narciso?

O Conceito de centro é essencial nessa circunstância. Henrique Dussel⁷, um dos filósofos mais influentes do Sul Geopolítico, explica como a Europa confeccionou a noção de eurocentrismo a partir de aspectos filosóficos, deixando ao sabor da deriva o continente americano, especialmente a América Latina, bem como o continente Africano. Essa configuração de mundo vai constituir o que hoje chamamos de Modernidade, pautada pela missão civilizatória europeia e sua descrição de como o mundo foi e deve ser. Dussel chama a esse processo de mito, dado que todo discurso carrega intencionalidade, nenhum discurso é inocente em sua natureza e, para ele, a Europa como centro não é nada mais que um discurso de poder, tanto que seu modelo de referência se encontra presente atualmente através de diversas sutilidades e subjetividades.

O adolescente latino-americano, incluindo nossos adolescentes, seria a primeira periferia europeia, começando pela parte espanhola, de Tijuana à Terra do Fogo, passando pelo Brasil, ocidentalizada pelos portugueses. Dussel aponta ainda uma série de discursos de filósofos europeus artífices dessas conformações que seriam base da subjetividade moderna e a força dela também, quando Hegel, em sua *Filosofia da Historia Universal* advoga que não houve um descobrimento do outro, mas sim um encobrimento do outro, a Europa como produto final da excelência histórica. Dussel cita ainda o filósofo Kant ao apontar a saída para a minoridade etária de culturas não-europeias, a imaturidade, a preguiça e a covardia através da Ilustração, fase experimentada pela Europa, porém não pelas outras regiões do mundo, gigantescas, diga-se de passagem. Para o filósofo, Hegel se centra no desenvolvimento da humanidade por intermédio de fases, com as

⁷ DUSSEL, Henrique. 1492 : *el encubrimiento del otro...*, p. 16.

quais Europa seria absolutamente o fim da história universal pela vontade do deus judaico-cristão e Ásia o seu começo, colocando de fora toda a África e América Latina, concluindo que a inferioridade desses sujeitos da exterioridade seja flagrante e inquestionável.

Com isso, afirma-se uma obviedade: a dos julgamentos instrumentalizados em direção ao outro, de que ninguém está isento, dada a id-entidade do jovem suprimida em estrita possessão de seus olhos, espelhos de Narciso, ávidos por enxergar apenas a imagem dele neles mesmos e em suas imediações e vizinhança. Tudo aquilo que se afasta da aparência do jovem mitológico deve causar estranhamento, repulsão, até ira, e o eu não pode fazer ou ser e nem cumprir o próprio papel de Eco, pois não está enamorado dessa imagem afastada, primitiva, alheia, forasteira, feia, perigosa. E este é o ponto chave deste trabalho.

Porém, quem é esse Narciso eurocêntrico/ ocidentalocêntrico? Durante o colonialismo, criou-se a noção - mais duradoura que o próprio colonialismo- de que os sujeitos colonizados estavam justificados em sua subalternidade pela introjeção da colonização cognitiva⁸ ou colonização do ser, a que impõe a noção de raça como justificador das posições-sujeito na hierarquização dos bens e poderes, sobretudo na divisão do trabalho, criando a divisão Norte-Sul de fluxos contínuos e duradouros e desaguando nas identidades que se entenderiam como tal.

A hospitalidade e a docilidade do colonizado, situando aqui nossos estudantes-Eco como herdeiros dessa colonialidade do poder⁹, aspectos muito presentes em descrições dos relatos de viagem no Brasil do século XIX¹⁰, normalmente também acompanhados de descrição de raça, inferioridade, irracionalidade, desertificação, ausências, constituem características justificadoras da hierarquização geográfica, em que o Norte se sobrepõe ao Sul¹¹. Essa visão fatalista é resultado de três séculos de escravidão e exploração, estrutura que, para Paulo Freire¹², é um mito que pode e deve ser desarticulado, dado que o discurso do opressor é internalizado pelo oprimido, auto-visto como inferior, incapaz, limitado em comparação ao outro superior, capaz, bondoso, intrinsecamente poderoso.

O mito do eurocentrismo, defendido e introjetado por século e repetido até os dias atuais não só por europeus mas pelo próprio povo colonizado, como verdades incontestáveis, fez-se crer, baseado em certo cientificismo sobretudo na evolução, de que as "raças" partícipes do outro (nossos/as aluno/as?), como africanos, povos aborígenes e as

⁸ GROSFUGUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008: 115-147.

⁹ MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial)* *Crítica y Emancipación*, (2): 2009, 251-276.

¹⁰ SANTOS, Rossemildo da Silva. *Homo viator, homo faber: Brasil en la mirada de viajeros del siglo XIX*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, España, 2015, p. 80.

¹¹ SANTOS, Rossemildo da Silva. *Poesia de fronteira: resistência e movimento na poética amazônica de Carmen Esly Alpire, Francis Mary, Javier Dávila Durant e Thiago de Mello*. Dissertação de Mestrado. Rio Branco: UFAC, 2010, p. 45.

¹² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 174-175.

mesclas variadas entre eles e eles e outros, utilizavam a razão diferentemente do povo europeu, de uma maneira impossível de deixar legados positivos para a humanidade. Certo discurso é internalizado e naturalizado pelo outro, justificando a dominação, falácia que Paulo Freire diz ser passado às classes oprimidas pelo que ele chama de uma educação "bancária", recebida pronta como um depósito. Invasão cultural e colonização do ser são, assim, descritas por Freire como realidades verificáveis no cotidiano da modernidade das ex colônias, não como tentativas, mas como incorporadas às identidades e por estas reproduzidas inclusive com veemência.

Porém, é a partir do renascimento que a beleza é entendida, no campo das artes, não como fruto de ideias preexistentes ou inatas, mas do imaginário, da criação. Essa adaptação da conceituação é essencial para entender como ele vai evoluindo e se plasmando ao que vemos atualmente. A beleza objetiva começa a se transformar numa beleza relativista, baseada mais na criação que numa forma natural absoluta e incontestável. Umberto Eco defende que, assim como para Bodei, para compreender o critério de beleza universal, que é praticamente inalcançável, são usados instrumentos de interpretação "não em vão construídos"¹³.

Partimos do pressuposto de que a beleza não consiste em um elemento veementemente universal, fixo, embora exista fora do ser humano, mas esse pensamento estético "el sentido estético, no es algo dado, innato o biológico, sino que surge histórica y socialmente"¹⁴. A palavra "surge" nessa citação, e "construídos" na anterior, é-nos de particular interesse, posto que é nela onde se evidencia o que mais nos chama a atenção neste trabalho: o de que parece existir um esforço para o engessamento de uma estética direcionada a enaltecer certos tipos humanos em detrimento de outros. Sim, em outras palavras, no ambiente escolar, a semântica do vocábulo "beleza" parece estar interligada diretamente à europeidade/ norte-americanidade ou a seus descendentes diretos ou herdeiros de seus genótipos, isto é, no caso escolar, a aluno/as brancos. Em contrapartida, os/as aluno/as negros/as acabem por receber o que a carga semântica do revés deixa implícita: do indesejável. Assim, as características físicas destes/as se convertem em um motivo para sua inserção total no ambiente escolar, seja na roda de amigos/as e até em escolha de par afetivo.

O surgimento, no desenrolar da história, dos conceitos estéticos, parecem estar relacionados aos sujeitos partícipes dos centros de poder. Estes atuam como verdadeiros artífices da lógica padronista em que uma fôrma deve existir no meio de uma determinada sociedade a fim de promover o processo de standardização de indivíduos. Esse processo de pasteurização de pessoas, refletindo a dinâmica de convívio escolar entre adolescentes, se dá através da fabricação da consciência social nela baseada, a verdadeira doutrinação escolar aqui denunciada, também intitulada colonização epistemológica.

A consciência social escolar arquitetada acontece quando os/as adolescentes apreendem um *modus vivendi* e um *modus operandi* alicerçados nos comportamentos e

¹³ ECO, Umberto. *Historia de la belleza*, p. 28.

¹⁴ MOREJÓN, Hilda Peguero. PÉREZ, Bernardo Núñez. *La historia de la belleza y su relación con la estomatología*. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana Facultad de Estomatología. La Habana, 2015, p. 2. Disponível em <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n4/rhcm22409.pdf>, consultado em abril de 2018.

nos proceder de etnias detentoras do poder, ou seja, as culturas mais economicamente poderosas, naturalizando injustiças. Realizado o processo, o fim do produto é o apagamento de *praticum* sociais indesejados ou desprestigiados. Está configurado, portanto, o divisor social da escola, onde negros se relacionam amigável ou amorosamente com negros, muitas vezes nem isso, e brancos com brancos, refabricando comportamentos sociais divisores.

Em resumidas contas, o que nossa sociedade, representada em menor escala pela escola, está fazendo veladamente, legalizado, legitimado, é o que se fazia abertamente há alguns anos: a prática do *apartheid*, da segregação, do cada um no seu lugar, do preconceito, do racismo, da extinção/isolamento do que para ela é feio, do indesejado, do incômodo, inconveniente e imoral. O belo sendo um vocábulo praticamente permutável com branco, entendido como limpo, divino, capaz, e o feio ao negro e suas variações de cores, atreladas à sujeira, ao demoníaco, incapaz. Ou seja, o conceito de estética vinculado ao de moral.

Podemos identificar essa propagação em discursos que saltam, literalmente, aos olhos. Nos meios de comunicação de massa, como a televisão, a internet, sites, revistas, *outdoors*, promoção de eventos, certames de seleção, redes sociais, nos governos, na opinião de pessoas não especializadas, em filmes, novelas, livros, nas escolas, etc., todos acessados/ frequentados por nossos estudantes, o que auxilia no construto de imagens preconcebidas que auxiliam a vida de ideologias que a intelectualidade deseja derrubar há séculos para o próprio bem-estar da humanidade.

No Brasil, temos a concentração da população branca ao sul, oriunda das diásporas europeias, sobretudo no fim do século XIX e começo do XX, e onde se concentra, igualmente, o maior número de misses escolhidas como representativas da beleza brasileira. Quanto mais ao sul, mais candidatas ganhadoras encontramos. Quanto mais ao norte e oeste, com menos nos deparamos.

No Acre, flagramos a predominância na escolha de aluno/as que herdaram o fenótipo europeu/ branco em certames de beleza, de concursos de representatividade, propaganda e fotografia, desfiles competitivos, que consistem, nas comunidades escolares locais, nos principais criadores do imaginário da beleza, da aceitação, da formação de grupos de amigos, de inserção, de debates entre os/as estudantes, e isso é importante deixar claro. Se não em sua totalidade, pelo menos na absoluta maioria dos casos os adolescentes que se inscrevem e são escolhidos para os eventos supramencionados promovidos pelas cidades do Acre, embora tenhamos nele uma população mestiça representativa avassaladora.

O Concurso *Mister Acre*, como ilustração, desde que se tem notícia de escolhidos em suas edições, todos os candidatos apresentam uma compleição notoriamente caucasiana. Desde Ricardo Marques (*Mister Acre* 2013), passando por Alisson Lássari (2014), Paulo Lucena (2015) e Patrick Ferreira (2016).

Sobre *Miss Acre*, de Wilma Campos de Araújo (1956) a Maxine da Silva e Silva (2015), o que se nota é que algumas nem sequer eram acreanas, como a carioca Adail Franco de Sá, Miss Acre 1965, e a candidata que chegou mais perto da vitória no concurso

foi a que nos pareceu a que permaneceu com os traços mais africanos, Cláudia Barreto (2006), com o segundo lugar no certame (embora ela se encaixaria na categoria nebulosa de “pardos”). A predominância de fenótipos de candidatas do Acre ao concurso Miss Brasil é caucasiano, umas poucas, sobretudo as mais antigas, lembrando de longe alguns traços indígenas. Porém, com relação à cor, à aparência externa, que é o que realmente conta nesses eventos, as representantes são excepcionalmente brancas.



As agências de modelos de Rio Branco, mais voltadas para o público adolescente – embora alguns de seus inscritos sejam adultos –, reproduzem esse mesmo discurso homogeneizador de preferência à compleição branca. Ao serem bombardeados pelas mídias produzidas por elas, como o cartaz de propaganda de uma certa agência de modelos de Rio Branco, os jovens das escolas se autoexcluem por que o cartaz já o excluiu antecipadamente.

Notamos a exigência na publicidade divulgada a aluno/as das escolas públicas de Rio Branco para a famigerada “*new face*” garimpada pelos organizadores em escolas cuja maioria dos adolescentes é de aparência indígena e/ou negra predominante, e perguntamo-nos: onde estão outros tipos humanos? Por que a “*new face*” precisa parecer dessa forma, em uma geografia onde só quem aparenta assim são filho/as de funcionários públicos sulistas e/ou imigrantes vindos do sul do país e/ou com sobrenomes estrangeiros? O que verificamos de imediato é a desapareção do outro, do diferente, do “exótico”, em detrimento da exaltação de um tipo humano em que predomina o genótipo branco, claramente o mais escolhido para as apresentações, sessões de fotos, passarelas, amostragens em geral. Começa pela própria seleção. É Eco repetindo miseravelmente a arrogância de Narciso, a própria colonização epistemológica em atividade.

O adolescente ou interessado que lê este anúncio logo entende a mensagem: se você não é assim e nem se aproxima disso, não tem a mínima chance. E é esse o seu argumento: como vamos ter ganhadores negros ou com traços predominantemente aborígenes nesses certames se eles não se inscrevem? A resposta nos parece óbvia: a seleção já começa no anúncio, onde o leitor não se sente bem-vindo nesse universo da beleza criada e reproduzida como natural por terceiros, se o que vimos, segundo as teorias, é que o belo consiste em um conceito fabricado no âmbito da linguagem de poder de matriz ocidentalizadora e se tornou mecanismo de exclusão no universo escolar entre os jovens.

Ao visitarmos o perfil oficial em rede social e participar de alguns eventos promovidos pelas Agências A e B durante os anos de 2014 a 2017, verificamos o que já temos dito: entre o/as modelos não encontramos indivíduos nos quais predominem traços tão comuns em um Estado da Federação em que é recorrente e corriqueiro: da pele escura ou parda, típica da mistura que não faz parte somente da constituição da acrianidade como

é digno de toda a brasilidade, também escondida e apagada por meio de concursos nacionais semelhantes, como supramencionado. Esses modelos oficiais da agência aparecem em fotos de lojas locais frequentadas por pessoas com maior poder aquisitivo, pela elite da cidade, além de posarem ao lado de produtos que servem para a manutenção de um corpo atleticamente recomendável segundo as concepções estéticas dominantes e promoverem o ideal propagandístico de um mercado voltado para o consumo de produtos “vip” (de certo luxo). Podemos resumir com esses aspectos os fenótipos verificados entre os adolescentes selecionados nas escolas para representarem as agências de beleza e para elas fazerem propagandas, eventos e desfiles na cidade de Rio Branco:



O/as pouco/as que encontramos com traços externos negróides ou tangendo o aborígene ou estão estilizados ou não fazem parte do corpo permanente de modelos.

Além desse domínio de fenótipos embranquecidos na aparência externa do/as escolhido/as para fotografar e representar o conceito de beleza defendido pela Agência A, encontramos outras imagens nas quais podemos observar a filosofia da empresa aludida, como atrizes e atores loiros ou brancos em sua cor de pele, o que, para os estudiosos, seriam “descaradas manifestações de aprovação ante algo que nos parece belo por que é fisicamente desejável”¹⁵.

Essas agências fazem-se presentes constantemente em escolas de Rio Branco e cidades do interior recrutando rapazes e moças cujos fenótipos expressam europeidade ou proximidade a isso. Nesse sentido, o imaginário coletivo estudantil constituído – dado que anualmente as empresas promovem concursos de beleza entre os jovens de idade escolar – reforça a identidade dos/as adolescentes nesses ambientes a partir de premissas de eleição, de aceitação, na dicotomia entre feio/ bonito, nós/ eles, aceitável/ não aceitável.

¹⁵ ECO, Umberto. *Historia de la fealdad*. Lumen: Barcelona, 2007, p. 16.

Essa dinâmica simbólica deságua em um padrão comportamental intrínseco da escola: o reforço da eurocentralidade.

As agências promotoras desses eventos para adolescentes têm papel apenas metafórico e/ou metonímico neste trabalho: para não nos alastrarmos com milhares de exemplos que promovem a ocidentalização dos povos plurais de que falamos, com ênfase no alunato das escolas públicas, usamos a parte pelo todo. Ou seja, as agências e concursos de beleza citados foram usados como ilustração, entre as várias existentes, de como se dá a colonização epistemológica no cotidiano dos/as adolescentes no dia-a-dia. Basta que se diga que o racismo consiste no eje modulador das relações sociais, e não seria diferente na escola.

O enunciatário (evento/ ambiente frequentado pelo estudante) joga com os conceitos de aceitável ou desagradável, trazendo aos palcos, à mostra, à visibilidade apenas o que será de agrado ao público alvo. Tendo que o conceito da palavra “modelo” é objeto/corpo ou pessoa a ser reproduzido por imitação, dentro de um molde ou forma, aquilo que não se assemelha ao apresentado não se faz digno de menção, de replicação, e que, portanto, deve se manter na sua dimensão marginal, suburbana, periférica, construindo um jogo de sentido baseado na relação entre centro-margem. Os tipos humanos não encaixados são condenados à desapareição, ao anonimato, ao extermínio, ao rechaço.

O referente do discurso é ressemantizado constantemente pelos atores escolares, em um tabuleiro simbólico no qual se estabiliza o que já é sabido ou se redefinem os ícones culturais, principalmente os que estão em juízo neste trabalho, os dos preconceitos e discriminações nas relações entre jovens sobretudo do ensino médio. Nos ritos escolares a que nos referimos, onde os agentes promotores dos certames, como desfiles, reportagens de beleza ou representações imagéticas do que para eles e para quem eles creem que a beleza significa, os representantes do que é belo (o/as modelos) são trazidos do seio de seus ancestrais para amostragem do que se merece euforizar, sendo eles mesmos produtos da sociedade a que representam e sendo eles mesmos modificadores da cultura para a qual estão se mostrando enquanto agentes a serem imitados.

O corpo se configura em um território marcador de virtudes no qual se localiza a máxima expressão da aceitação, qualidades essas relacionadas à superioridade tipal ou tribal, onde os partícipes desses rituais de homogeneização modais, os/as estudantes escolhido/as nas seleções, veem-se a si mesmos e são vistos no espaço do centro. Assim, os modelos se convertem em mercadorias¹⁶ ao serem a própria fonte de imitação, objeto de consumo do mercado, dado que são eles mesmos os definidores dos valores daquilo que representam ao estarem à mostra. E de novo o instinto antepassado reacende: a luta pela aparência do sucesso, do *status*, da competição entre uns e outros pelo par ou por “copular”, aproximando-se do uso dos cinco sentidos, quando o ego e o sentimento de realização e de completude subjetiva do ser estão em plena utilização.

¹⁶ KNOOP, G.C. A influencia da mídia e da indústria da beleza na cultura de corpolatria e na moral da aparência na sociedade contemporânea. 2008. Disponível :<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14415.pdf>. Consultado em 23 de agosto de 2017.

O corpo modelo do/a estudante serviria, nesse sentido, como iconicidade para distinção social até mesmo dentro da escola, posto que, movidos pelo consumismo e a busca por escala e mais adentramento social, dão manutenção à constante necessidade de satisfação dos indivíduos, ao redor de que gira um mercado bilionário, a nível mundial, a fim do que se convencionou como aceitável desde o ponto de vista estético, seja o corpo ou produtos para ele. O que importa não é o processo como o corpo se tornou modelo e sim o corpo resultado, convertido em modelo. A beleza segue uma tendência mercadológica, em uma sinestesia de esforços para persuadir o consumidor a comprar a causa do modelo: uma vez convencido/ convertido a essa tendência ditada pelas mídias, pela propagandística em geral do que é aceitável ou não, em especial, no Acre, aos eventos e certames relacionados à estética, cria-se o ambiente propício para o enaltecimento de certo tipo humano padronizado no qual se basear para se assemelhar, achado/a no ambiente escolar¹⁷.

O fato que salta à vista é que o negro/a não é visto como belo. O indígena, igualmente, não é tido como belo. E os herdeiros de genótipos majoritariamente dessas etnias, embora mesclados com o gene branco (que aparece pouco), raramente são vistos como belo/as. Esse é o fato. Faz parte do construto social historicamente constituído. No século XIX, como visto nos parágrafos anteriores, os oriundos da África para a escravidão foram registrados pelos viajantes estrangeiros no Brasil, em sua maioria europeus, e as impressões deixadas em seus diários revelam se não a origem mas pelo menos a corporificação de um pré-conceito: alegam a animalidade não só dos sujeitos africanos como também dos indígenas e sujeitos das periferias do poder, entre eles os mestiços, gentes que receberam taxativamente o juízo de símbolo da decadência da humanidade. Ser negro, aborígene, mestiço em suas mais diversas modalidades, como é característico da brasilidade, significava a degradação do ser humano, a linha final degenerativa das raças. E esse seria o retrato da maioria das escolas e seus frequentadores.

A europeização da escola, para "embelezá-la", o conhecido processo de higienização, partiu não de uma tendência natural, como se faz acreditar, porém através de políticas oficiais à custa de erário público, com a promoção do racismo estrutural. A narrativa eurocêntrica atravessou a cronologia dos fatos, desde a experiência que se convencionou chamar de descoberta, chegando à escola atual com força vencedora quando, por exemplo, faz um jovem se odiar por sua característica étnica, a cor de sua pele, e ainda ter igual sentimento pelos que se assemelham a ele/a, comumente dito por alunos/as como "o negro que é racista". Não é à toa que as estatísticas explicitam o número elevado de negro/as que abandonam a escola, não somente por este motivo, mas o racismo consiste no principal.

A imagem do/a estudante não-encaixada torna-se indesejada, formando grupos de afinidades seguindo essa lógica. Não é raro vermos os/as aluno/as "famosinho/as" entre si, assim como os/ as "estranhos/as" em suas próprias tribos. A partir do instante em

¹⁷ BAUMAN, Z. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008

que certos tipos humanos são postos em pedestais de aceitação, ossifica-se a hierarquização de caracteres físicos, já advindos de tempos escravocratas dos quais a sociedade brasileira mal consegue se livrar. Gera-se, contudo, uma substanciação que, não obstante berçados no espectro escolar, pode perpassá-lo, ou seja, há evidências de que jovens postos nesses baldrames de superioridade aparentemente temporal têm facilidade para que outras portas se lhes abram, inclusive de empregos fixos no período pós-escola. Muitos/as deles/as são encontrados em predominância em lojas cujo perfil é o de contratar pós-adolescentes, quando não conseguem continuar carreira como modelos das agências frequentadas.

Parte dessa culpa a instituição tem, dado que o racismo impregna as identidades, inclusive do docente e funcionários. Mas ela também é solução, posto que é lá onde se dissolve os mitos criadores das articulações grupais, de como os estudantes constroem suas relações, inclusive afetivas mais íntimas. É lá onde pode-se promover o letramento racial, entendido como o desaprender a epistemologia racista aprendida. Ora, o que é aprendido pode, em definitiva, ser desaprendido. E é este o objetivo central deste artigo. Eco pode, assim, quebrar seu encanto e deixar sua veneração por Narciso.

Portanto, faz-se mister deixar claro o papel dos ambientes/ eventos frequentados pelos/as aluno/as na cicatrização desses imaginários muitas vezes perigosos ao convívio com o outro. E também em como esses lugares fazem-se presentes no ambiente escolar, moldando, com frequência, as várias ilhas juvenis em suas articulações nele. O livro sagrado judaico-cristão afirma que podemos colocar somente vinho novo em odre novo, porém nos parece que seguimos rebeldes e despejando conceitos ultrapassados em odres adolescentes.

Referências

- BAUMAN, Z. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- DUSSEL, Henrique. *1492 : el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Facultad Mayor de San Andrés. Plural Editores. La Paz, 1994.
- ECO, Umberto. *Historia de la belleza*. Barcelona: 2010.
- ECO, Umberto. *Historia de la fealdad*. Lumen: Barcelona, 2007.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Civilização Brasileira S/A: Rio de Janeiro, 1968.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GROSFUGUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 2008.
- KNOOP, G.C. A influencia da mídia e da indústria da beleza na cultura de corpolatria e na moral da aparência na sociedade contemporânea. 2008. Disponível :<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14415.pdf>. Consultado em 23 de agosto de 2017.
- MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial) Crítica y Emancipación*, (2): 2009.
- MOREJÓN, Hilda Peguero. PÉREZ, Bernardo Núñez. *La historia de la belleza y su relación con la estomatología*. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana Facultad de Estomatología. La Habana, 2015, p. 2. Disponível em <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n4/rhcm22409.pdf>, consultado em abril de 2018.
- SANTOS, Rossemildo da Silva. *Homo viator, homo faber: Brasil en la mirada de viajeros del siglo XIX*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, España, 2015, p. 80.
- SANTOS, Rossemildo da Silva. *Poesia de fronteira: resistência e movimento na poética amazônica de Carmen Esly Alpire, Francis Mary, Javier Dávila Durant e Thiago de Mello*. Dissertação de Mestrado. Rio Branco: UFAC, 2010, p. 45.
- Souza, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato* / Jessé Souza. - Rio de Janeiro: Leya, 2017.

A RELEVÂNCIA DA GESTÃO NAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
PRESENCIAL - CAMPUS COLORADO DO OESTE

Tatiane Alves Pereira Golçalves

Introdução

São notáveis os inúmeros avanços tecnológicos que vivenciamos, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB 9394/96). Saímos da realidade do telefone fixo, do aparelho de *fax* e da *internet* discada para os atuais *smartphones* com *internet* banda larga acessível em quase todos os rincões do país, o que facilita a interatividade e a troca de informações e experiências entre pessoas.

Porém, apesar desse imenso avanço, tanto do ponto de vista da tecnologia como do social, e, mesmo legitimado por meio do Artigo 80 da LDB a oferta de cursos semipresenciais, desde 1996, a educação pública ainda caminha a passos lentos na utilização plena dos recursos tecnológicos disponíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem o acesso ao conhecimento e ampliação do processo de ensino aprendizagem, em específico relativo ao Ensino Médio.

Sabe-se, lamentavelmente, que são pontuais as iniciativas de oferta de cursos de nível médio na modalidade a distância. Embora em nosso país tenhamos inúmeros exemplos bem-sucedidos de cursos de nível superior ofertados nessa modalidade, destacando-se os geridos pela iniciativa privada, os quais se expandiram vastamente nos últimos anos, haja vista o surgimento de grandes corporações educacionais que trabalham sobretudo nessa área, com dados estatísticos surpreendentes, como mostram os números do INEP/Censo 2007 (BRASIL, 2007).

Contudo, apenas decidir pela utilização daquilo que dispõe a legislação educacional acerca da oferta de um percentual de até 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade a distância, não é suficiente. Seguida dessa decisão, faz-se necessário acompanhar quais conteúdos serão assim ofertados, bem como as práticas pedagógicas e o processo avaliativo a ser considerado pelos docentes, uma vez que os alunos, a quem é destinada à atividade, mesmo usuários de tecnologias, não estão familiarizados com a realização de atividades escolares através de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), por exemplo. Dessa forma, entende-se que toda a equipe de Gestão Pedagógica da Instituição, estará envolvida na orientação e acompanhamento do trabalho docente de modo a garantir aos discentes a transformação do conhecimento e um avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, e consciente de sua função de fortalecimento do processo educativo, o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) passou a inserir em seus cursos presenciais atividades não presenciais, mediadas pelos meios tecnológicos, a partir do ano de 2015,

apoiado pelo exposto na Portaria nº4.059/2004 e na Resolução nº 06/2012. Desde então, todos os cursos, tanto os técnicos de nível médio quanto os superiores, tiveram seus Planos de Cursos reformulados para a inserção da carga horária não presencial. O que nos intrigou nesse movimento foi: como a Gestão Pedagógica administrou e acompanhou a introdução das atividades não presenciais no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, presencial, no IFRO – *Campus* Colorado do Oeste? Para respondermos a essa inquietação nos pautamos em pesquisa bibliográfica que sustentou o referencial teórico apresentado na seção 1 e escolha da metodologia explicitada na seção 2, além de pesquisa descritiva com a utilização de questionário semiestruturado para a coleta dos dados discutidos na seção 3.

Alguns desafios em Educação a Distância Gestão pedagógica em educação a distância

A gestão de um projeto educacional, presencial ou a distância, começa no mesmo momento em que se decide tirá-lo do papel e colocá-lo em prática. Todas as decisões envolvidas com essa ação requerem planejamento e acompanhamento de um profissional qualificado, ainda mais quando se fala de projetos em Educação a Distância (EaD), nos quais muito frequentemente ocorrem deficiências pela ausência de experiência e formação específica para atuar nessa área tão inovadora.

De acordo com os estudos realizados por Kenski (2005-2006), não só a aquisição e gestão de equipamentos e mídias faz-se necessária ao desenvolvimento de bons projetos educacionais a distância, mas também o investimento em formação dos técnicos e professores para que estes estejam preparados para realizar as melhores escolhas quanto ao conteúdo que será veiculado.

Dessa forma, o gestor de um projeto em EaD deve ser alguém que tem competências e habilidades para a utilização das tecnologias disponíveis atualmente, mas sobretudo, profundos conhecimentos da área de Educação. Isso se justifica, pois, uma abordagem muito “tecnológica”, em geral, leva à formulação de cursos deficitários didaticamente e, por consequência, elevam os índices de evasão, e tornam o fracasso escolar uma realidade que acentua de forma bastante negativa, as estatísticas educacionais, como mostram os dados do Censo EAD.BR (ABED, 2015). Além disso, deve-se ter a consciência de que a natureza do processo educativo virtual (a distância) se distingue do presencial (MILL et al., 2010).

Ainda sobre a temática, Silva (2009, s/p) assegura que

Dessa forma, cabe ao gestor acadêmico informar-se sobre o potencial das tecnologias na educação presencial e a distância; avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação; sensibilizar sua equipe para as mudanças necessárias; identificar possíveis parceiros nas áreas públicas e privadas; participar do desenvolvimento de produção técnica dos cursos e registro/arquivo de dado-certificados. O gestor acadêmico tanto na educação presencial como a distância trabalha com os parâmetros preconizados pelas teorias de gestão do conhecimento e de qualidade. Projetar um sistema de gestão de educação à distância (EAD) que

decorra em uma prática pedagógica inovadora, de viabilidade acadêmica, depende de competência técnica e decisão da gestão acadêmica em programar.

Assim, o gestor acadêmico tem muito mais um papel de líder do que de chefe. É parte fundamental para êxito dos projetos educacionais cabendo-lhe fazer a articulação entre os diversos profissionais envolvidos no projeto e orientá-los. Além disso, é também seu papel acompanhar a evolução do curso e as devolutivas encaminhadas pelos alunos. Mediante essas informações, compete a ele reunir a equipe e reavaliar posturas e materiais, caso isso seja necessário. Dada a importância do gestor em EaD para o bom desempenho dos projetos, a necessidade de sua profissionalização é crescente.

Estilos de aprendizagem

No contexto escolar, encontramos alunos de idades variadas, oriundos das mais diversas realidades e, com múltiplos saberes construídos ao longo de suas vidas. Contudo, quando estes seres individuais ingressam no ambiente educacional, são tratados de maneira homogênea, sem que essa diversidade seja considerada, quando do desenvolvimento das práticas pedagógicas. Tal fator pode contribuir, de forma significativa, na condução aos altos índices de fracasso escolar, posto que a aprendizagem é um processo individual.

Como o próprio nome denota, os estilos de aprendizagem, referem-se às distintas formas como cada um de nós assimila e processa as informações que recebe. Assim, como cada ser é único, tais estilos também o são. Dessa forma, cada pessoa apresenta facilidade com um determinado estilo de aprendizagem, por isso a importância de haver diversidade na aplicação das práticas de pedagógicas, a fim de ampliar o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre os estilos de aprendizagem, Barros (2009, p. 117), destaca que

Entendendo os elementos que as tecnologias no âmbito educativo e suas consequências, percebe-se que a educação sofre essas alterações e, conseqüentemente, tenta de alguma forma adaptar-se ao processo. Essa adaptação requer inovações no contexto teórico e em toda a estrutura didática. A teoria dos estilos de aprendizagem contribui muito para a construção do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva das tecnologias, porque considera as diferenças individuais e é flexível, o que permite estruturar as especificidades voltadas as tecnologias.

Para Amaral e Barros (s/d, p. 3), fundamentados em levantamentos feitos a partir de autores que discutem o tema, os estilos de aprendizagem podem ser definidos em quatro diferentes tipos que são, em suas palavras: “estilo ativo: valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil; estilo reflexivo: atualiza dados, estuda, reflete e analisa; estilo teórico: é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza; estilo pragmático: aplica a ideia e faz experimentos.”

Quando se pretende ofertar uma disciplina, ou parte dela, em EaD, é de grande valia o conhecimento desses diferentes estilos de aprendizagem, pois isso influenciará diretamente no êxito do processo de ensino-aprendizagem. Sabendo que o aluno constrói conhecimento de variadas maneiras, podemos disponibilizar conteúdos e atividades de modo diversificado, ora privilegiando um estilo, ora outro, promovendo condições favoráveis para que todos aprendam.

Além disso, identificando o estilo predominante em cada um, podemos ainda trabalhar para que nossos alunos desenvolvam também os outros estilos, já que vivemos em um mundo em que o acesso à informação está cada vez mais facilitado, ampliando assim as possibilidades de construção do conhecimento.

Design instrucional

A Educação a Distância é uma realidade no nosso país há algumas décadas, porém, a maneira de ofertá-la diversificou-se muito nos últimos anos. Deixamos os cursos por correspondência e as transmissões via rádio para a utilização em grande escala da *internet*. Sobre a expansão dessa modalidade de ensino, Rodrigues, Dias e Rodrigues (2014, p. 4), destacam que “a EaD no Brasil, está consolidando-se apoiada na interação favorecida pelas tecnologias interativas, principalmente a *internet*, fazendo uso dos AVA, ferramentas mediadoras entre professor e aluno, como se estivessem numa sala de aula virtual”.

Nesse contexto, em que um número cada vez maior de pessoas tem acesso às mais recentes tecnologias, torna-se cada vez mais evidente a importância do *Design* Instrucional para o êxito dos cursos em EaD. Ele permeia toda a formulação de um projeto educacional, seja ele presencial, semipresencial ou na modalidade EaD. Está relacionado aos métodos, técnicas e recursos utilizados em processos de ensino-aprendizagem.

O profissional que atua nessa área é o *Designer* Instrucional que teve sua profissão reconhecida pelo Ministério do Trabalho e Emprego no ano de 2009, sob a nomenclatura de “*Designer* Educacional” e na Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2010, p. 321), podemos ver que esses profissionais “implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.”

O *Designer* Instrucional pode atuar tanto em meios acadêmicos como nos corporativos, em todos os níveis de ensino, tendo como prioridade atender às necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Ele promove o trabalho coletivo, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.

Existem três modelos de *Design* Instrucional e a escolha de um deles para o desenvolvimento de um projeto de ensino está muito ligada ao tipo de instituição de ensino que irá ofertar o curso, quais são seus objetivos e qual é o seu público.

No modelo de *Design* Fixo, o curso é desenvolvido previamente e não ocorrem alterações durante a sua trajetória. É baseado no modelo behaviorista e envolve atividades repetitivas. A interação entre os alunos é praticamente ou totalmente nula.

Os projetos baseados em *Design* Aberto valorizam muito mais os processos de aprendizagem do que seus produtos. Existe grande interação entre alunos, professores e tutores. A estrutura do curso pode ser criada e modificada a todo momento, dependendo do *feedback* que o *Designer* recebe dos alunos.

Já o *Design* Contextualizado pode ser entendido como uma mescla dos dois modelos anteriores, pois, segundo Filatro (2008), tenta equilibrar a automação do primeiro, com a personalização do segundo. Os cursos utilizam tecnologia e ferramentas tipo Web 2.0. Os cursos baseiam-se em atividades que foram previamente programadas, mas enfatizam a atividade humana.

Atividades não presenciais no curso técnico de nível médio presencial

Vivemos em um mundo muito diferente daquele em que nascemos do ponto de vista tecnológico. Dispomos de inúmeras ferramentas de comunicação, o que nos permite ter acesso a um volume de informações nunca visto. Nossos alunos vivem em um mundo conectado. Segundo Campoli (2017) a maior parte dos alunos do Ensino Médio têm acesso à *internet* por meio de seus *smartphones*. A informação não se restringe mais ao conteúdo impresso e aquilo que o professor “transmitia” para eles.

A aprendizagem a distância sempre foi utilizada pela escola mesmo que não se percebesse. As “tarefas para casa” e os “trabalhos extraclasse” sempre contribuíram para isso. O que se busca agora é a institucionalização dessa ferramenta de ensino conforme afirmam, também, Bacich e Moran (2015, p. 1):

Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo.

Híbrido que dizer mesclado. A educação sempre foi híbrida, pois, sempre conciliou várias atividades, metodologias, espaços e públicos. Porém, agora, com o avanço das Tecnologias da Informação esse movimento se aprofundou. O ensino também é híbrido por que não se reduz apenas ao que foi planejado. Como afirmam Bacich e Moran (2015, p. 1) “aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente.”

Ainda segundo Tori (2010, p. 29), “à medida que cursos tradicionais ampliem a utilização de recursos virtuais e cursos a distância incorporarem mais atividades presenciais ao vivo, ficará cada vez mais difícil separar essas modalidades de ensino.”

Desde a publicação da Portaria nº 4.059, emitida pelo Ministério de Estado da Educação no ano de 2004 as Instituições de Ensino poderiam ofertar cursos ou disciplinas semipresenciais desde que essa oferta não ultrapassasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, como descrito no seu artigo 1º - parágrafo 2. Entretanto, o Campus Colorado do Oeste do Instituto Federal de Rondônia só passou a se utilizar desse dispositivo no segundo semestre do ano de 2015.

A revisão dos planos de curso com objetivo de acrescentar o emprego dessa ferramenta além de contribuir para a diversificação do ensino, posto que a partir dele tem-se a possibilidade de flexibilização, também permite a utilização mais efetiva das mídias. Possibilita ainda, amenizar estrangulamento do calendário acadêmico de duzentos dias letivos, principalmente quando se considera a realidade do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que conta com oito aulas diárias, média de dezoito disciplinas por série, além de todas as especificidades quando se trata das aulas práticas, visitas técnicas e particularmente, estágios.

A proposta do planejamento das atividades não presenciais foi apresentada pela Gestão do Campus aos professores e a maioria destes viram nessa atividade uma boa oportunidade de diversificação de suas aulas. Inicialmente, ficou a critério de cada docente decidir, para a sua disciplina, se utilizaria ou não o dispositivo dos 20%, mediante apresentação de um “Plano de atividades não presenciais”, no qual ele descreve, de que modo o conteúdo abordado na atividade, quais meios serão utilizados para a realização das tarefas e como será feito o acompanhamento, por parte do professor, do desenvolvimento do trabalho pelos alunos.

Metodologia

Para a realização desse estudo nos pautamos em pesquisa bibliográfica sobre os assuntos abordados, para o embasamento teórico (OLIVEIRA, 2016). Levantamos os dados que serão apresentados a seguir através da técnica de observação direta extensiva, pois, a utilização de um questionário com perguntas de múltipla escolha (algumas delas apoiadas por questões abertas) mostrou-se de grande utilidade para a coleta das informações desejadas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O instrumento de coleta de dados, dotado de seis perguntas foi aplicado aos cinco funcionários responsáveis pela Gestão do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste no início do segundo bimestre letivo de 2016.

Foi realizada pesquisa de campo primária, de caráter exploratório (Ballão et al., 2012), e ao final desta, os dados foram tabulados permitindo que se pudesse observar como foi acompanhado o processo de implantação dos 20% da carga horária dos cursos

presenciais na modalidade EaD, pela Gestão, no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste.

Apresentação e Discussão dos dados

Com base nos dados coletados por meio de questionário aplicado aos funcionários responsáveis pela Gestão do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRO – *Campus* Colorado do Oeste, prioritariamente elaborado com perguntas de múltipla escolha, porém, algumas delas, apoiadas por questões abertas, apresentam-se aqui os resultados da pesquisa realizada.

Quando questionados “Foi discutida, com os docentes, a implantação das atividades não presenciais no Campus?” Todas as pessoas que atuam na gestão afirmaram que a implantação dos 20% da carga horária do curso Técnico em EaD foi debatida com os professores. Para complementar, perguntamos “Se sim, como?”, e selecionamos a seguinte resposta:

- No encontro pedagógico de 2015 houve uma discussão sobre a necessidade de implantação dessas atividades tendo em vista a carga horária do curso.

Perguntamos se houve divulgação para os alunos, por parte da Gestão, das atividades não presenciais. Dos entrevistados, 40% declararam que não fizeram essa divulgação, enquanto 60% deles afirmaram que sim. Para complementar, perguntamos “Se houve divulgação, como esta foi feita?”, selecionamos aqui duas respostas, a primeira negativa e a segunda, positiva:

- Essa responsabilidade ficou a cargo de cada professor.
- Houve a divulgação para a comunidade acadêmica com relação aos objetivos e importância das atividades não presenciais, no entanto, faz-se necessário ampliar e esclarecer melhor o processo.

Quando questionados, “Como a Gestão vê a aceitação dos alunos em relação às atividades não presenciais?”, 40% dos entrevistados consideraram que a receptividade foi boa e, 60% declararam que foi indiferente. Não houve percentual para a manifestação negativa, por parte dos alunos.

Com relação à pergunta “A Gestão tem conhecimento de como serão ofertadas as atividades não presenciais previstas para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?”, 80% dos gestores responderam que sim e 20% disseram que parcialmente.

Em relação a pergunta “Como a Gestão acompanha as atividades não presenciais?” 80% dos entrevistados responderam que através de *e-mail/Google Docs* e 40% responderam que utilizando-se outros meios. Para complementar, perguntamos “Qual?”, e selecionamos a seguinte resposta:

- Os docentes utilizam diferentes instrumentos de acompanhamento aos discentes e esses instrumentos são informados no plano de atividades não presenciais.

Quando questionados “Você acredita que a EaD pode contribuir para a autonomia da aprendizagem dos alunos?”, 100% dos entrevistados afirmaram que sim.

Mediante ao exposto, percebe-se que a implantação dos 20% da carga horária do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade EaD não foi apenas um ato administrativo e unilateral, pois, contou com a aceitação e a participação dos professores ao longo do processo.

Constatamos que ainda existiam algumas arestas a serem aparadas, pois, parte da Gestão afirmou que a divulgação da realização das atividades não presenciais foi feita por ela, e outra parcela declarou que ficou a cargo de cada professor, o que nos leva a crer que nem todos os alunos receberam as informações de que precisavam.

Quanto ao acompanhamento das atividades não presenciais, as pessoas envolvidas com a Gestão do Campus afirmaram realizá-lo, mas deixaram claro que o monitoramento é feito mediante o “Plano de Atividades Não Presenciais”, entregue por cada professor no início do período letivo. Mencionaram também que acompanharam o processo através da troca de *e-mails* com os docentes ou por compartilhamento no *Google Docs*, porém, na resposta que selecionamos para ilustrar a pergunta referente a esse ponto, o membro da Gestão deixou claro que o professor é quem acompanhou o desempenho dos alunos.

Diante dos resultados apresentados, não surgiram durante esse levantamento, indícios de que existia um plano de acompanhamento sistematizado do desempenho dos alunos nas atividades não presenciais diretamente executado pela Gestão.

Considerações Finais

Ao longo de nossos levantamentos, percebemos que idealizar um curso, ou mesmo uma parcela dele em EaD requer muito preparo por parte da Instituição que se propõe a tanto. Trata-se de uma ampla modificação, que é capaz de gerar desconforto entre os profissionais envolvidos no processo, pois, implica em uma mudança de cultura, que leva tempo e não pode ser imposta, mas sim construída. Quanto a esse fato, entendemos que a Gestão do *Campus Colorado* do Oeste agiu de forma adequada, pois, discutiu com os docentes a implantação das atividades não presenciais, não as impôs.

Todos os envolvidos nessa tarefa necessitam estar em constante processo de capacitação, pois, esta é uma área que se renova a cada dia. É preciso que se conheçam as diversas maneiras com as quais o ser humano constrói conhecimento para se programar atividades que contribuam de maneira efetiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Identificamos também a necessidade de se investir na contratação ou formação de um *Designer* Instrucional. Esse profissional, que se envolve desde os estudos iniciais

para a criação do curso até a sua avaliação, é de suma importância para o sucesso de um projeto, pois, ele orienta toda a formatação dos conteúdos e atividades, faz a ponte entre os diversos especialistas envolvidos no processo e ainda, depois do início das aulas, implementa as adequações necessárias para que a aprendizagem dos alunos seja a melhor possível. Também entendemos ser necessária a constituição de uma equipe de suporte técnico, que seja capaz de dar assistência quanto as atualizações do AVA, possibilitando aumentar as potencialidades didático-pedagógicas do ambiente.

Além disso, nota-se que imensa relevância da Gestão Pedagógica, na figura do gestor, para o êxito desses processos. O gestor é o administrador do processo. Cabe a ele a facilitar os processos, gerir o material humano e receber os *feedbacks* dos alunos. É de sua responsabilidade avaliar se um curso está atingindo as metas traçadas e, se não, trabalhar com sua equipe para reorganizar o trabalho e corrigir os problemas.

A implantação dos 20% da carga horária a distância nos cursos presenciais pode promover uma mudança na cultura da instituição, oportunizando aos docentes o repensar de suas práticas pedagógicas, alavancando o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Pode ainda, oportunizar que os alunos que não tem muita intimidade com as tecnologias sejam incluídos na era digital.

Por mais que o uso de tecnologias computacionais pareça ser natural aos mais jovens, como o público que é atendido no curso Técnico em Agropecuária, seu emprego como instrumento de aprendizagem nem sempre é direto. Acreditamos que ter sua formação em um curso presencial que tenha implantado os 20% da carga horária a distância, permitirá que, ao mesmo tempo, vivenciem a experiência escolar em um *campus* físico e experimentem as potencialidades da aprendizagem mediada por computadores.

Portanto, considerando-se o que foi exposto, percebemos que a gestão do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio esforçou-se para acompanhar as atividades desenvolvidas em Ead nas disciplinas, porém, devido à novidade do fato, ainda existem lacunas a serem preenchidas quando se trata das ferramentas utilizadas para este acompanhamento, principalmente no que se refere ao *feedback* que os alunos poderiam estar oferecendo para a gestão, o que contribuiria muito para o trabalho de coordenação do grupo, além de permitir o replanejamento de tarefas por parte dos professores, o que levaria a melhoria da qualidade das atividades e ganhos no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibpex, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2018.
- AMARAL, S. F.; BARROS, D. M. V. Estilos de aprendizagem no contexto educativo e uso das tecnologias digitais interativas. Disponível em: <http://www.lantec.fe.uni-camp.br/lantec/pt/tvdi_portugues/daniela.pdf> Acesso em 07 de out. de 2018.

- BALLÃO, C. et al. Metodologia da pesquisa. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2012. 104 p.
- BACICH, L.; MORAN, J.M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, Porto Alegre, v. 25, p. 45-47, jun., 2015.
- BARROS, D. M. V. Os estilos de Aprendizagem e o Ambiente de Aprendizagem *Moodle*. In.: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (orgs.). *Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso*. Salvador: EDUNEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo brasileiro de educação a distância. Brasília: INEP/MEC, 2007. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf> Acesso em 07 de out. de 2018.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação brasileira de ocupações, 2010. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/CLASSIFICA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA-DE-OCUPA%C3%87%C3%95ES-MEC.pdf>>. Acesso em: 06 de out. de 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de set. de 2012. Seção 1, p. 98.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de setembro de 2012.
- CAMPOLI, C. 52% das instituições de educação básica usam celular em atividades escolares, aponta estudo da Cetic. G1. 08 de agosto de 2017, Educação. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/52-das-instituicoes-de-educacao-basica-usam-celular-em-atividades-escolares-aponta-estudo-da-cetic.ghtml>>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.
- DANTAS, G. C. S. Estilos de Aprendizagem. Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/estilos-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.
- FILATRO, A. Design Instrucional na prática. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- KENSKI, V. M. Gestão e Uso das Mídias em Projetos de Educação A Distância. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul., 2005-2006.
- MILL, D. et al. Gestão da Educação a Distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. Revista Vertentes, São João Del Rei, v. 35, p. 9-23, 2010.
- Ministério da Educação. Secretaria de educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior à distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

- OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C de. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RODRIGUES, L.M.; DIAS, L. C. M.; RODRIGUES, P. A. A. Do Design Fixo ao Contextualizado: Análise de um Curso de Pós-Graduação oferecido na Modalidade a Distância. In: II SIED: II EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos ... São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em:< <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/761/260>>. Acesso em: 2 de outubro de 2018.
- SILVA, S. M. C. da. Gestão em Educação a Distância (EAD). Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/gestao-em-educacao-a-distanciaead/25235/>> Acesso em: 1 de outubro de 2018.
- TAVARES, V. L.; GONÇALVES, A. L. Gestão da EaD no Brasil: Desafio ou Oportunidade? In: I SIED: I EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012, São Carlos. Anais eletrônicos ... São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em:< <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/194/94>>. Acesso em: 2 de outubro de 2018.
- TORI, R. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

FATORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS QUE MOTIVAM A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Valdiane Rodrigues Canuto
Antonio Francisco Canuto do Nascimento Rodrigues
Francisco das Chagas Oliveira dos Santos
Gentil Teles de Albuquerque

Introdução

As universidades são importantes no processo de desenvolvimento de um país, pois, pessoas qualificadas produzem mais e melhor. Na vida social o ensino superior conduz a pessoa a enxergar o mundo além dela própria enquanto indivíduo, tornando o ser humano mais consciente do ponto de vista social.

Atualmente o Ministério da Educação (MEC) possui vários programas de expansão e redemocratização da educação superior, tais como: o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), ambos voltados para a população de baixa renda e que são considerados políticas inclusivas e compensatórias (UNESCO, 2008). Segundo Paula (2011), apesar destes programas educacionais, a evasão, no ensino superior, é um problema crônico nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, tanto nas instituições privadas como nas públicas.

Conforme Campos (2003), a evasão pode estar relacionada à desmotivação dos alunos em relação a vários fatores tais como: indisciplina em sala de aula, baixo desempenho acadêmico, pouca ou nenhuma participação nas aulas, ausência nas aulas, pouco tempo dedicado às atividades acadêmicas fora da classe, dentre outros. A motivação do aluno é um dos componentes essenciais para a aprendizagem e, conseqüentemente, um fator diretamente relacionado à permanência do aluno no curso. (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Vale ressaltar que inúmeros fatores motivacionais, que podem ser extrínsecos e/ou intrínsecos, acabam influenciando na aprendizagem quando se trata do processo de escolha e permanência ou a desistência dos alunos. De acordo com a Teoria da Autodeterminação a autonomia, a competência e o pertencimento são necessidades básicas e indispensáveis nas orientações motivacionais autodeterminadas (ALMEIDA, 2012).

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Os IFs compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica. O IFCE em 2017 conta com 34

campi presente em todas as regiões do estado. São mais de trinta e três mil alunos contemplados em 301 cursos, dos quais 60 são de formação inicial e continuada, 136 cursos técnicos, 91 cursos de graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico) e 14 de pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado).

Acredita-se que, assim como todos os IFs, tendo como base o tripé: ensino, pesquisa e extensão, o IFCE vem cumprindo seu papel de destaque não só na formação acadêmica e profissional, mas também na formação cidadã.

Nesse contexto, este trabalho apresenta um estudo que tem como objetivo geral identificar os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam a permanência dos alunos do Curso de Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), atualmente ofertado em três *campi*: Aracati, Baturité e Fortaleza.

No desenvolvimento deste artigo é apresentado nas próximas seções o referencial teórico sobre o tema motivação extrínseca e intrínseca na aprendizagem, em seguida é a metodologia de pesquisa, as análises dos resultados e, por fim, as conclusões e as referências.

Uma discussão sobre motivação extrínseca e intrínseca na aprendizagem

A motivação é uma vontade de satisfazer necessidades e várias são as razões que indicam como determinado indivíduo vai se comportar, isso levando em consideração de que o homem é um animal social nato (BARBOSA, 2005, p.21-23). Psicologicamente, a motivação, segundo Tavares (2003) é uma condição referente à sensação de uma necessidade baseada em uma carência, que por sua vez, leva a busca de um objetivo, que quando alcançado, irá criar uma atitude de executor, satisfazendo assim a necessidade.

Já na visão acadêmica, a motivação é uma condição que determina a qualidade tanto da aprendizagem quanto do desempenho, pois um estudante motivado com a sua participação nas tarefas propostas tende a melhorar a absorção das informações e também sua eficiência acerca do conteúdo que lhe é apresentado. (BZUNECK, GUIMARÃES, 2010).

O conceito de motivação extrínseca e intrínseca

Em relação à motivação extrínseca, de acordo com Deci e Ryan (2000), ela está intimamente ligada à realização de determinada atividade para atingir algum objetivo externo. Corroborando com Deci e Ryan, Guimarães (2009) ressalta que este tipo de motivação pode ser considerado como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou à atividade, para obter recompensas e reconhecimentos, tendo em vista os comandos ou as pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades.

Em se tratando de aprendizagem escolar, o aluno extrinsecamente motivado avalia cognitivamente as atividades como uma estratégia para chegar a algo extrínseco, ou

ainda, que esse engajamento em determinada atividade o levará a uma espécie de recompensa, tais como, notas altas, elogios, ou ajudará a evitar problemas como o de ser punido.

Para Deci e Ryan (2000) o conceito de motivação intrínseca está associado à predisposição natural do indivíduo de ir em busca de desafios, e também de abranger e praticar a aptidão. Conforme os autores, a motivação intrínseca é uma ação, uma conduta que é motivada pela atividade em si, ou seja, pela satisfação a ela inerente. Sendo, portanto, fundamental em termos de aprendizagem, desempenho, criatividade, desenvolvimento cognitivo e inserção social.

Vale salientar que no contexto escolar, a motivação intrínseca representa algo extraordinário, pois estimula e contribui significativamente no processo de ensino e aprendizado, tornando-o mais efetivo no alcance dos resultados. O aluno ao envolver-se em atividades por razões intrínsecas gera maior satisfação, favorecendo assim a facilitação da aprendizagem e do desempenho.

Definindo a teoria da autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação foi elaborada na década de 1970 pelos canadenses Edward Deci e Richard Ryan e consiste na busca de compreender os fatores que constituem e os elementos que promovem as motivações intrínseca e extrínseca. Segundo os autores, esta teoria deduz que todas as pessoas são, por instinto, ativas, e auto motivadas, imbuídas de curiosidades, interessadas e ansiosas por sucesso.

Deci e Ryan (2000) argumentam que os indivíduos são instigados por certas carências psicológicas básicas que são determinadas como combustíveis fundamentais para um relacionamento efetivo e saudável do homem com o seu meio. Com isso, são destacadas três necessidades psicológicas como determinantes da motivação intrínseca segundo a Teoria da Autodeterminação: necessidade de autonomia, necessidade de competência e a necessidade de pertencimento.

A necessidade de autonomia se baseia no fato de que todo comportamento é intencional, ou seja, dirigido para algum objetivo. As decisões autônomas passaram a ser chamadas de autodeterminadas e, reciprocamente, autodeterminação é a experiência subjetiva de autonomia, o que culminou com a adoção corrente do termo motivação autônoma (REEVE, 2004; REEVE e JANG, 2006).

Já a necessidade de competência é determinante da motivação intrínseca e esta necessidade básica direciona o indivíduo em busca de desafios, gerando um sentimento de capacidade ao realizar determinadas tarefas.

Enfim, a necessidade de pertencimento vem somar as outras duas. Esta consiste na percepção de pertencer ou fazer parte. Segundo Reeve (2004), as pessoas necessitam sentir-se amadas e de manter contato interpessoal. No campo da aprendizagem, trabalhos envolvendo interação professor/aluno confirmam a relevância de se promover em sala de aula um contexto de relação segura, através do interesse e disponibilidade a respeito das necessidades e perspectivas dos alunos.

Segundo Deci e Ryan (2000), a motivação humana era tradicionalmente diferenciada em intrínseca e extrínseca. A motivação extrínseca era até então menos elaborada, tratada na literatura clássica como um constructo unitário, simplesmente contraposta à motivação intrínseca e com efeitos mais restritos sobre comportamentos.

Com o intuito de entender e classificar os diversos tipos de regulação da motivação extrínseca Deci e Ryan (2000), de acordo com a Teoria da Autodeterminação, propõem um *continuum*, representado na Figura 1, o qual apresenta possibilidades da conduta humana e sua motivação. Nesse *continuum*, após o nível de desmotivação, caracterizado pela ausência de motivação, estão contemplados os vários tipos de motivação extrínseca, a saber: regulação externa, regulação introjetada, identificada, integrada e, finalmente, culminando com motivação intrínseca como o nível mais autodeterminado e autônomo.

Figura 1 - O *continuum* da regulação do comportamento como taxonomia da motivação humana.



Fonte: Deci; Ryan (2000)

Com base na Teoria da Autodeterminação, o primeiro ponto do *continuum* é a Desmotivação, a qual é o resultado do indivíduo que não vê motivo em realizar determinada atividade ou sente que não tem competência para fazê-la.

Seguindo o *continuum*, são propostos quatro tipos de motivação extrínseca que variam e avançam conforme a percepção de autodeterminação. A Motivação Extrínseca por Regulação Externa caracteriza-se pela condição em que a pessoa simplesmente atende a controladores externos, como no caso de fazer uma tarefa por pressão, ou por mera obediência, ou visando alguma recompensa, ou para evitar punições.

Na Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, as pressões são internas, como no caso de se agir para evitar sentimento de culpa ou ansiedade ou para atender a instâncias ligadas à autoestima. Seguindo o *continuum* tem-se a Motivação Extrínseca por Regulação Identificada que consiste na pessoa considerar um certo comportamento como de importância pessoal, aceitando sua regulação própria. Um bom exemplo é o de um aluno que tem como meta de vida tornar-se um escritor e, por isso, assume como valor próprio as tarefas de leituras.

A Motivação Extrínseca por Regulação Integrada é considerada o tipo mais autônomo de motivação extrínseca, que se caracteriza pelo comportamento assumido por escolha pessoal, com completa autonomia e sem coação, visto como algo pessoalmente importante. Tal forma de regulação está muito próxima da própria Motivação Intrínseca.

E por fim, a Motivação Intrínseca, que tem origem em fatores internos ao indivíduo, relaciona-se com a sua forma de ser, os seus interesses, os seus gostos. Neste tipo de motivação não há necessidade de existir recompensas, visto que a tarefa em si mesma, representa um interesse para o sujeito, algo que ele gosta ou está relacionado com a forma de ele ser.

Ante o exposto, tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca resultam em um processo de construção bastante significativo no que diz respeito às pesquisas em educação.

Procedimentos metodológicos

Esta seção descreve o desenvolvimento da pesquisa tais como: o universo/população, instrumentos de coleta, Escala Motivacional Acadêmica e os procedimentos de coleta.

Natureza da pesquisa

Considerando a investigação proposta, a presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, na explicação de Gil (2008, p.28), este tipo de pesquisa tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Quanto ao problema a ser abordado, a presente pesquisa também se classifica como quantitativa, uma vez que uma pesquisa quantitativa se traduz, segundo Lopes (2005), por tudo aquilo que pode ser quantificável, ou seja, traduz em números opiniões e informações para então obter a análise dos dados e, posteriormente, chegar a uma conclusão.

Conforme seus procedimentos, se classifica como censitária. Uma vez que o censo permite um levantamento maior de informações sobre as questões aqui abordadas.

O universo da pesquisa foram todos os alunos matriculados e frequentando regularmente o Curso de Tecnologia em Hotelaria, na modalidade presencial, do IFCE, os quais são ofertados nos *campi* de Aracati, Baturité, no interior do Estado do Ceará e Fortaleza, a capital do Estado, totalizando assim, 241 alunos. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado com perguntas fechadas visando atingir o objetivo da pesquisa.

Descrição da escala motivacional acadêmica aplicada

Tendo como base a Teoria da Autodeterminação, a Escala Motivacional Acadêmica (EMA) é um modelo de instrumento para medir a motivação dos estudantes universitários. Ela é composta por 28 itens e estes traduzem as razões para o estudante frequentar a universidade.

A versão original da Escala Motivacional Acadêmica, foi elaborada por Valierand *et al* (1989), tendo como objetivo analisar cada nível do *continuum* de autodeterminação elaborado por Deci e Ryan (2000) conforme já mencionado na Figura 1, que vai desde a desmotivação, passando pelos quatro tipos de regulação da motivação extrínseca até atingir a motivação intrínseca.

No Brasil, a escala original foi traduzida pela primeira vez do francês para o português pelo professor Dejana Sobral da Universidade de Brasília no ano de 2003. A partir de então, Guimarães e Bzuneck (2008) iniciaram o processo de validação transcultural e consequente avaliação psicométrica da Escala de Motivação Acadêmica. Para validação de conteúdo, utilizou-se a análise de oito juízes que avaliaram um conjunto de itens visando encontrar aqueles que melhor representassem os conceitos para cada um dos tipos de motivação.

Sendo assim, o instrumento utilizado nesta pesquisa foi a versão brasileira da EMA proposta por Guimarães e Bzuneck (2008). Aos participantes, foi apresentada uma questão inicial: “Por que eu venho à Universidade?”, seguida de 29 sentenças, cujas respostas são baseadas na escala likert de 4 pontos (1, nada verdadeiro; 2, pouco verdadeiro; 3, moderadamente verdadeiro; 4, totalmente verdadeiro). A escolha por uma escala de quatro pontos deu-se com a intenção de eliminar o ponto central, onde normalmente se encaixam os pesquisados indecisos.

Análises dos resultados

Com o propósito de atender aos objetivos deste estudo, a seguir, serão apresentadas as interpretações e análises dos resultados obtidos. Trata-se de levantamento acerca da identificação da motivação dos alunos do Curso de Tecnologia em Hotelaria com base na Teoria da Autodeterminação.

Análise dos resultados dos fatores e itens das motivações extrínseca e intrínseca

Esta seção trata dos resultados obtidos na pesquisa equivalentes a cada fator e seus respectivos itens destacando-se as diferenças mais relevantes conforme o grau de concordância referente às motivações extrínseca e intrínseca, conforme mostra a Tabela 1

Analisando os fatores da Tabela 1, com relação ao fator Desmotivação observa-se que, a média geral foi de 1,16, significando assim, um resultado positivo quanto à motivação, ou seja, considera-se para este fator, dentro das categorias da escala utilizada, respostas com valores até 2 como motivação positiva.

No fator Motivação Extrínseca – Regulação Externa por frequência às aulas, os resultados mostram que a média geral foi de 2,25, revelando dessa forma, que os alunos demonstram uma tendência a motivação controlada exclusivamente por fatores externos, ou seja, o indivíduo age, nesse caso, para evitar punições ou conseguir recompensas externas.

A Motivação Extrínseca – Regulação Externa por recompensas sociais, obteve a segunda menor média geral (1,30). Este resultado pressupõe que os alunos pesquisados não veem as suas interações sociais como um dos principais motivos para irem à universidade, quando atribuíram médias baixas nos itens 3.1 (venho à universidade para não ficar em casa) com média (1,37).

A Motivação Extrínseca - Regulação Introjetada, obteve média geral de 2,64. É interessante ressaltar que a regulação Introjetada, dentro do *Continuum*, apresenta certo grau de internalização da motivação, uma vez que a pessoa administra as consequências externas mediante os resultados de pressões internas como culpa ou ansiedade. Este resultado indica que, embora os alunos estejam regulados extrinsecamente, eles têm um ego envolvimento nas atividades as quais lhes são propostas, mesmo que este envolvimento seja para evitar punições ou conseguir recompensas criadas por eles mesmos.

Observando o resultado do fator Motivação Extrínseca - Regulação Identificada, constata-se uma média geral (2,92) considerada alta em relação à escala utilizada no presente estudo, próxima à categoria 3 (moderadamente verdadeira). Esta Regulação dentro do *Continuum* é o fator cujo indivíduo apresenta um comportamento mais autônomo que os fatores anteriores. Nele, é identificado um pouco mais de internalização da motivação, mesmo que a razão para fazer alguma atividade ainda seja de origem externa. Dessa forma, ante este resultado, depreende-se que alguns alunos pesquisados, não vão à universidade por prazer, mas identificam uma razão para estudar.

Já na Motivação Extrínseca - Regulação Integrada, teve a maior média das sentenças (3,51). Este fator, juntamente com a motivação intrínseca, constituem os tipos mais autônomos de motivação. Portanto, este resultado indica que os alunos pesquisados, após identificar determinada atividade como sendo importante, eles a colocam em harmonia com seus valores pessoais.

EDUCAÇÃO BRASIL

FATORES E ITENS	Medidas Estatísticas	
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
1. Desmotivação		
1.1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.	1,22	0,73
1.2. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	1,12	0,43
1.3. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	1,43	0,70
1.4. Eu não vejo por que devo vir à universidade.	1,08	0,30
1.5. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	1,07	0,28
1.6. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	1,06	0,30
MÉDIA GERAL	1,16	
2. Motivação Extrínseca - Regulação Externa por frequência às aulas		
2.1. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	1,97	1,02
2.2. Venho à universidade para não receber faltas.	1,88	1,03
2.3. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	1,84	1,03
2.4. Venho à universidade para conseguir o diploma.	2,88	1,17
2.5. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	2,70	1,03
MÉDIA GERAL	2,25	
3. Motivação Extrínseca – Regulação Externa por recompensas sociais		
3.1. Venho à universidade para não ficar em casa.	1,37	0,74
3.2. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	1,13	0,43
3.3. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.	1,38	0,71
MÉDIA GERAL	1,30	
4. Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada		
4.1. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	3,13	1,01
4.2. Venho porque é isso que esperam de mim.	2,19	1,06

EDUCAÇÃO BRASIL

4.3. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	2,54	1,10
4.4. Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.	2,65	1,11
4.5. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	3,38	0,92
4.6. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	2,00	1,08
MÉDIA GERAL	2,64	
5. Motivação Extrínseca – Regulação Identificada		
5.1. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	2,65	1,04
5.2. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	3,19	1,05
MÉDIA GERAL	2,92	
6. Motivação Extrínseca – Regulação Integrada		
6.1. Porque a educação é um privilégio.	3,67	0,70
6.2. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	3,01	0,96
6.3. Porque estudar amplia os horizontes.	3,82	0,48
6.4. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.	3,54	0,76
MÉDIA GERAL	3,51	
7. Motivação Intrínseca		
7.1. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	2,94	0,96
7.2. Porque para mim a universidade é um prazer.	3,16	0,89
7.3. Porque gosto muito de vir à universidade.	3,17	0,88
MÉDIA GERAL	3,09	

Fonte: Elaborada pelos autores

Embora a Regulação Integrada seja o fator mais satisfatório da motivação extrínseca, ela não é igual a Motivação Intrínseca, uma vez que o aluno com Regulação Integrada age para obter importantes resultados pessoais, nesse caso, eles vão à universidade porque querem fazer isso, mas não necessariamente por prazer.

Quanto à Motivação Intrínseca, a média geral neste fator foi 3,09, cujos itens representam o prazer em ir à universidade. Este resultado pressupõe que os alunos pesquisados, ao atribuírem essa média, concordam moderadamente com os itens deste fator. A Motivação Intrínseca é o nível mais desejado de motivação, depende do próprio indivíduo e está ligada às prioridades, valores e desejos de cada pessoa.

Sendo assim, compreende-se que os alunos pesquisados apresentam um comportamento moderadamente autônomo, ou seja, as atividades de aprendizagem desenvolvidas no curso, estimulam moderadamente o prazer, o entusiasmo, a criatividade e o envolvimento dos mesmos. Portanto, para serem considerados alunos intrinsecamente motivados, o desejado é que a média neste fator registrasse 4,00 ou bem próximo desta, dentro da escala desejada.

Comparação dos fatores extrínsecos e intrínsecos por *campus*

De acordo com a Tabela 2, ao observar as médias no fator Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada, o *campus* de Baturité obteve a maior média (2,84). Vale ressaltar, que muito embora a maioria dos itens elaborados para avaliação deste fator aponta para um controle externo, há, porém, itens que apresentam situações de concordância pessoal, como por exemplo, o item 4.1: “venho à universidade para provar para mim mesmo que sou capaz de completar meu curso”.

Os fatores Motivação Extrínseca – Regulação Integrada e Motivação Intrínseca apresentados na Tabela 2, têm as médias mais altas para o *campus* de Baturité: 3,62 e 3,29, respectivamente.

Estes resultados mostram que apesar do *campus* Baturité se localizar na sub-região do sertão do Ceará, onde o clima e a vegetação não favorecem a vinda de turistas - fator importantíssimo para o Curso Tecnologia em Hotelaria, os alunos possuem um comportamento mais autodeterminado, superior aos *campi* de Aracati e Fortaleza que estão localizados no litoral do Estado.

Tabela 2 – Comparação dos fatores motivacionais por *campus*

1	Aracati		Baturité			Fortaleza	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Pa- drão	Mé- dia	Desvio Padrão
Desmotivação	1,21	0,36	1,09	0,21		1,17	0,32
Motivação Extrínseca (por frequência às aulas)	2,29	0,75	2,17	0,75		2,28	0,75
Motivação Extrínseca (por recompensas sociais)	1,36	0,43	1,25	0,53		1,23	0,41
Motivação Extrínseca Regulação Introjetada	2,64	0,77	2,84	0,80		2,44	0,64

EDUCAÇÃO BRASIL

Motivação Extrínseca Regulação Identificada	2,82	0,91	2,96	0,93	2,98	0,80
Motivação Extrínseca Regulação Integrada	3,50	0,59	3,62	0,41	3,42	0,49
Motivação Intrínseca	2,98	0,81	3,29	0,67	3,05	0,80

Fonte: Elabora pelos autores

Conclusão

De maneira geral, os resultados alcançados possibilitaram conhecer o perfil motivacional dos alunos pesquisados, revelando estudantes regulados de modo mais autônomo em relação aos motivos pelos quais os fazem frequentar a universidade.

Ao fazer uma análise global, percebe-se que a Motivação Extrínseca – Regulação Integrada seguida da Motivação Intrínseca obtiveram as maiores médias das afirmativas. Ambas constituem os tipos mais autônomos de motivação. Vale ressaltar, que a desmotivação não foi observada entre os alunos pesquisados, uma vez que atribuíram as menores médias para os itens relativos a este fator.

A partir da apuração dos dados, observou-se que o *campus* de Baturité foi o que apresentou alunos mais motivados conforme a Teoria da Autodeterminação., ao atribuírem as maiores médias nos itens relativos aos fatores: Motivação Extrínseca – Regulação Integrada seguida da Motivação Intrínseca, além de atribuírem também as médias mais baixas no fator Desmotivação.

Sendo assim, os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para o Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE, tendo em vista que o espaço universitário pode levar ao aluno a comportar-se de modo regulado por vários fatores, tais como, interferências sociais, pressões internas, frequências ou simplesmente comparecer às aulas à procura de contato com outras pessoas. Além disso, tendo conhecimento dos fatores motivações dos alunos, professores, coordenadores e a própria instituição podem atuar no sentido de estimulá-los e evitar que o nível de motivação diminua ao longo do curso.

Referências

- ALMEIDA, D. M. S. (2012). A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- BARBOSA, D. F. Motivação no Trabalho, Revista de Ciências Empresariais, v. 2, n.1, p. 20-25, jan./jun. 2005.
- BZUNECK, A. GUIMARÃES, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). Motivação para aprender. Petrópolis: Vozes, 2010. v. 1, p.13-70.

CAMPOS, E. L. F. A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985.

_____. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, v.18, n.3, p.165-184, 2000.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), pp.143-150.

_____. BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição, Ilha do Fundão*, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Dados Estatísticos das instituições de Educação Superior, por municípios. 2000 – 2005. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em: 11.08.2016.

LOPES, Oswaldo Ubríaco. Pesquisa básica versus pesquisa aplicada. *Estud. av.* [online]. 2005, vol.5, n.13, pp. 219-221. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a15.pdf>]; acesso em 25 fev 2017.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

REEVE, J; JANG, H. **What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity.** *Journal of Educational Psychology*, 98, p. 209-218, 2006.

TAVARES, J. et al. Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, v.21, n.4, p.475-484, 2003.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 20/8/2017.

VALLERAND, R. J. *et al.* The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, v.52, pp.1003-1017, 1992.

CONJECTURAS DA LÓGICA MATEMÁTICA E DOS JOGOS EDUCACIONAIS
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA TENDO POR BASE AS ORIENTAÇÕES DOS PCN,
DCN E BNCC.

Vasco Pinto Da Silva Filho
Antônio Lemos Régis
Cecília Vieira Scardueli Régis

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar o resultado de uma análise nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e Base Nacional Curricular Comum – BNCC, do ensino fundamental e médio, quanto às recomendações de conteúdos da lógica matemática. Também foi analisado um projeto político pedagógico do ensino fundamental de uma escola pública, quanto à presença de conteúdos da lógica matemática, que teve como referência para sua elaboração, os Documentos Nacionais da Educação acima citados. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, estabelece que sejam fixados “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Isto é ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e nos documentos oficiais posteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCN são normas obrigatórias, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Abordam a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a formação de professores. Os PCN são apenas referências curriculares (recomendações). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em elaboração desde 2015, surgiu finalmente em dezembro de 2017, em cumprimento ao artigo 210 da Constituição Federal de 1988. O documento trata da educação infantil (creche e pré-escola) e do ensino fundamental (1º ao 9º ano). O CNE vai discutir em outro momento a base curricular do ensino médio. Agora, a BNCC será a referência nacional obrigatória para que as escolas desenvolvam seus projetos pedagógicos. A Base não exclui os documentos oficiais mencionados anteriormente. A partir das análises dos conteúdos, queremos fundamentar a importância dos jogos educacionais no ensino de lógica matemática e elaborar um projeto de um jogo educativo especialmente para o ensino das regras e símbolos da lógica matemática. Não será abordada a argumentação da lógica matemática, no tocante as regras e conceitos das premissas e conclusões de uma argumentação lógica matemática, o trabalho será focado tão somente na funcionalidade dos símbolos da lógica matemática, contemplando uma interdisciplinaridade entre as disciplinas de Aritmética, Estatística e Lógica Matemática. (MEC, 2018)

A importância dos jogos educacionais no ensino fundamental e médio. Nossa

experiência como docentes nos permite concluir que os jogos educativos têm uma importância fundamental para o desenvolvimento do aluno, nas questões: interação social, desenvolvimento cognitivo, político e cultural. Os alunos que por timidez ou outro motivo não interagem com o professor ou com os colegas de sala de aula, encontram nos jogos a oportunidade de quebrar essas barreiras, desenvolvendo suas habilidades, tornando-se mais participativos e até formadores de opiniões e de idéias no convívio educacional e social.

O que recomenda em especial o PCN do ensino médio com relação aos jogos no ambiente educacional. Em nossa pesquisa encontramos nos descritores do PCN ensino médio o seguinte texto: “Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolvendo capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica e prazerosa e participativa, de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos. Utilizar jogos como instrumento pedagógico não se restringe a trabalhar com jogos prontos, nos quais as regras e os procedimentos já estão determinados; mas, principalmente, estimular a criação, pelos alunos, de jogos relacionados com os temas discutidos no contexto da sala de aula. Um conteúdo bastante adequado para a criação de jogos com alunos é aquele relacionado à unidade temática”. (PCN + Ensino fundamental, 2000).

Quadro 1 - Existência de conteúdo da lógica matemática do ensino fundamental		
BNCC	PCNS	DCNS
Não cita de forma direta a lógica matemática. Cita de forma muito genérica a tecnologia computacional.	Não cita de forma direta a lógica matemática. Cita de forma muito genérica a tecnologia computacional.	Não cita de forma direta a lógica matemática, Cita de forma muito genérica a tecnologia computacional.

FONTE: MEC, 2018

Análise das recomendações e obrigatoriedade quanto a existência de conteúdo da lógica matemática, para o ensino fundamental e ensino médio. E conforme o Quadro 1, apresenta-se o comparativo quanto a existência do conteúdo da lógica matemática nos documentos nacionais da educação.

Quadro 2: Existência de conteúdo da lógica matemática do ensino médio		
DCN's	PCN's	PPC do ensino médio em uma escola pública
Não cita de forma direta a lógica matemática. Cita de forma muito genérica a tecnologia computacional.	Matemática válida e apresenta seus conhecimentos, bem como propiciar o desenvolvimento do pensamento lógico dedutivo e dos aspectos mais estruturados da linguagem matemática. Afirmar que algo é “verdade” em Matemática significa, geralmente, ser resultado de uma dedução lógica, ou seja, para se provar uma afirmação (teorema) deve-se mostrar que ela é uma consequência lógica de outras proposições provadas previamente.	Não cita de forma direta a lógica matemática. Cita de forma muito genérica a tecnologia computacional, tem como base para o ensino os conteúdos dos livros didáticos, que também não são específicos, quanto ao conteúdo da lógica matemática.
	Informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação, são competências gerais que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas, e que, por isso, devem se desenvolver no aprendizado de cada uma delas.	

FONTE: MEC, 2018

A proposta - jogo no ensino da funcionalidade dos símbolos da lógica matemática

A proposta é a concepção e desenvolvimento de em jogo educacional, para auxiliar no ensino das funcionalidades dos símbolos da lógica da matemática e indiretamente no ensino da estatística.

O elemento fundamental, na linguagem falada ou escrita, é a *proposição simples* formada por um nome e um predicado. Assim, quando dizemos “Marte é um planeta” temos uma proposição, onde “Marte” é um nome ou *designação* e “é um planeta” é o predicado ou *atributo*. Toda proposição tem um de dois valores, “falso” ou “verdadeiro”, não havendo qualquer outro, o que é chamado de *princípio do terceiro excluído*. A partir de proposições simples podemos formar outras, usando os conectivos “e”, “ou”, “se... então”, “se e somente se” e ou exclusivo, representados pelos símbolos \wedge , \vee , \rightarrow , \leftrightarrow , $\underline{\vee}$, respectivamente. Podemos usar ainda o modificador “não” (não é verdade), representado pelo símbolo \neg , para a criação de novas proposições. (ALENCAR FILHO, EDGAR DE)

O jogo trabalha com os símbolos da lógica matemática \wedge (e), \vee (ou), \rightarrow (se... então) \leftrightarrow (se somente se), \neg (não) e $\underline{\vee}$ (ou exclusivo). Tem a seguinte funcionalidade: para o símbolo \wedge , denominado *conjunção*, o resultado de uma operação será verdadeiro, somente se os dois valores atribuídos às variáveis forem verdadeiros, nos demais casos o resultado será falso. Para o símbolo \vee , denominado *disjunção*, o resultado de uma operação será falso somente se os dois valores atribuídos às variáveis forem falsos, nos demais casos o resultado será verdadeiro. Para o símbolo \rightarrow , denominado *condicional*, o resultado de uma operação será falso, somente se o segundo valor for falso, nos demais casos o resultado será verdadeiro. Para o símbolo \leftrightarrow , denominado *bicondicional*, o resultado de uma operação será verdadeiro, somente se os dois valores atribuídos às variáveis forem falsos ou verdadeiros, nos demais casos o resultado será falso. Para o símbolo $\underline{\vee}$, denominado *ou exclusivo*, o resultado de uma operação será verdadeiro somente se os dois valores atribuídos às variáveis P e Q forem diferentes, caso estes valores sejam iguais o resultado será falso. As Figuras 1 e 2, abaixo, mostram a configuração dos valores das variáveis e resultados, conforme o conectivo lógico.

Variável	Variável	Conjunção	Disjunção	Condicional	Bicondicional	Disjunção exclusiva
P	Q	\wedge Q	\vee Q	\rightarrow Q	\leftrightarrow Q	$\underline{\vee}$ Q
V	V	V	V	V	V	F
V	F	F	V	F	F	V
F	V	F	V	V	F	V
F	F	F	F	V	V	F

Figura1: Configuração dos valores das variáveis e resultados.

Variável	Negação
P	\neg P
V	F
F	V

Figura 2: O modificador dos valores das variáveis (negação).

O jogo consiste na apresentação dos símbolos da lógica matemática para escolha do jogador e poderá ser jogado por um ou dois jogadores e um intermediador (Figura 3).

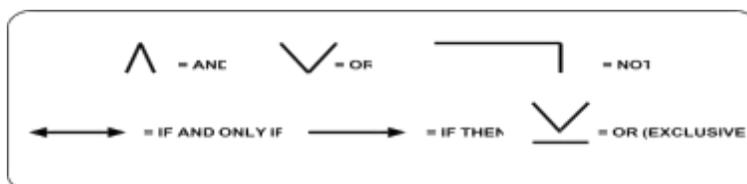


Figura 3: Apresentação do jogo - conectores da lógica matemática.

A Funcionalidade do jogo. Após o jogador escolher um símbolo (conectivo), lhe é apresentado às variáveis (P e Q) com os valores de V (verdadeiro) ou F (falso), para que ele decida qual a resposta, para a situação apresentada. Após a resposta, lhe é apresentado novamente as variáveis (P e Q), agora com alguma das mudanças possíveis de seus valores (V ou F), e assim sucessivamente, até o jogador optar por parar, ao final do jogo, quando é apresentado o sumário de desempenho (duração, quantidade de acertos, quantidade de erros por símbolo escolhido e geral).

Exemplo: Se a escolha fosse a conjunção, o mediador apresentaria as opções ao jogador para o mesmo responder V (verdadeiro) ou F (falso), conforme a Figura 4.

Conjunção (E) (\wedge)			Disjunção (OU) (\vee)				
P	\wedge	Q	R	P	\vee	Q	R
V		V	?	V		V	?
V		F	?	V		F	?
F		V	?	F		V	?
F		F	?	F		F	?

Figura 4: Se a escolha fosse conjunção (E) ou disjunção (OU).

Resultados e discussões

A contribuição deste jogo para o ensino e aprendizagem, é proporcionar que o aluno desenvolva o raciocínio lógico, a partir da aprendizagem das regras dos símbolos da lógica matemática, com isso o aluno ficará conhecendo a funcionalidade lógica, e quando tiver que aprender a lógica matemática em sua plenitude, regras, conceitos e aplicabilidade, já estará familiarizado com a funcionalidade dos símbolos da lógica, facilitando a aquisição do conhecimento de forma consistente e produtiva. Este jogo poderá ser aplicado para os alunos da 6ª série do ensino fundamental em diante, com tempo estimado de uma hora-aula, para as explicações das regras de funcionalidade.

Os materiais necessários para aplicação do jogo são: uma folha de papel, uma caneta, um relógio e um mediador ou quadro branco, um pincel, um relógio. O tempo necessário quem determina é o jogador ou os jogadores: pode ser um minuto, dois minutos e assim por diante. Ao final, o mediador mostra o resumo do jogo e faz os cálculos estatísticos (duração do jogo, quantidade de erros, quantidade de acertos dos jogadores), podendo usar os seguintes parâmetros: para encontrar o índice de erros, por exemplo, faz o quociente da quantidade de erros pela quantidade de operações jogadas, para encontrar o índice de acertos divide a quantidade de acertos pela quantidade de operações jogadas e para encontrar a média de tempo de resposta de cada operação do jogador, divide o tempo utilizado do jogador pela quantidade de operações respondidas.

A implementação deste jogo requer uma linguagem de programação e um banco de dados para guardar as informações do jogo e dos jogadores. Na implementação também seriam demonstrados os cálculos do resumo estatístico.

O jogo foi aplicado a um grupo de 25 (vinte e cinco) alunos do ensino

EDUCAÇÃO BRASIL

fundamental e a 28 (vinte e oito) alunos do ensino médio, o resultado de aproveitamento quanto ao entendimento da lógica matemática foi excelente, percebeu-se que os alunos entenderam a dinâmica do jogo, embora tenha havido certa dificuldade no entendimento e memorização do significado de alguns símbolos (“se... então” e “se somente se”), na turma de alunos do ensino fundamental, mas depois da aplicação de três exercícios, as dificuldades de entender as regras de funcionalidade e conceitos dos valores, foram superadas e a média de aproveitamento foi de 75% de acertos com os alunos do ensino médio e uma média de 70% de acertos, com os alunos do ensino fundamental. No geral o resultado foi muito bom, considerando que o assunto é pouco explorado nos livros didáticos adotados atualmente.

Quantidade de alunos participantes dos experimentos

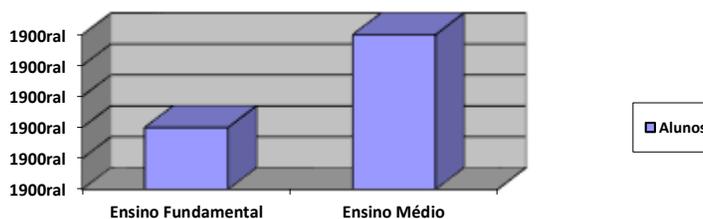


Figura 5: Gráfico de aproveitamento dos alunos após os experimentos.

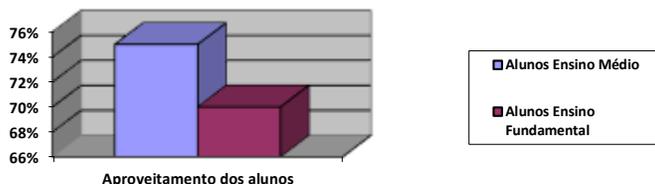


Figura 6: Gráfico percentual de aproveitamento.

Considerações finais

A partir das pesquisas, sobre jogos educacionais, propostos nos PCN, e verificação in-loco, notamos que a prática do uso de jogos educacionais é pouco utilizada pelos professores, e que essa prática deveria ser mais aplicada em salas de aula, ajudando o professor no trabalho com alunos que apresentem dificuldades no aprendizado. As aulas se tornariam muito mais dinâmicas, a aquisição do conhecimento teria melhores índices de aproveitamento e o aluno se sentiria muito mais capaz de aprender aquilo que está estudando. Existe a necessidade de um melhor preparo dos gestores em educação

para motivar e ajudar os professores na preparação e elaboração de jogos intuitivos e dedutivos como auxiliares na aquisição do conhecimento dos alunos. A partir do momento em que os professores passarem a utilizar mais os jogos educacionais em salas de aula, sem fugir dos objetivos propostos para as disciplinas, o nível de aprendizagem certamente será melhor e outros índices educacionais também poderão melhorar. Muitas vezes o aluno se torna um desistente porque se sente incapaz de aprender.

Referências

ALVES, José Matias. Organização, gestão e projeto educativo das escolas. Porto Alegre: Edições Asa, 1992.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2009. Acesso em: 04-03-2018.

BERNSTEIN, Basil. Clases, códigos y control. Madri Ákal,1989.

CORNBLETH, Catherine. Para além do currículo oculto?. In: Teoria Educação n° 5. Porto Alegre: Pannonica, 1991 .

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Campinas: Papirus,1994

[HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf). Acesso em: 08-03-2018.

[HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciasnatureza.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciasnatureza.pdf) . Acesso em: 08-03-2018.

[HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf). Acesso em: 08-03-2018.

[HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciasnatureza.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciasnatureza.pdf). Acesso em: 08-03-2018.

PCN + Ensino médio, 2000. Orientações Educacionais Complementares. Governo Federal.

PCN + Ensino fundamental, 2000. Orientações Educacionais Complementares. Governo Federal.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14 ed. Papirus, 2002.

MEC, 2018. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 08-03-2018.

ALENCAR FILHO, Edgard de. A Lógica Matemática. São Paulo: Editora Nobel, 2002.

MARKETING SOCIOCULTURAL DO BANCO ITAÚ APLICADO AO PROJETO
LEIA PARA UMA CRIANÇA

Alex Tavares de Almeida
Cesar Lucas dos Santos
Leiliane Borges Saraiva
Silvia Brandão Pereira

Introdução

O Itaú Unibanco é conhecido como um maiores bancos privados do Brasil, sendo uma empresa de capital aberto e com sede na cidade de São Paulo, criado em 4 de novembro de 2008, a partir da fusão entre o Banco Itaú e o Unibanco, duas das maiores instituições financeiras do Brasil, que resultou no maior conglomerado financeiro do hemisfério sul e um dos 20 maiores do mundo em valor de mercado. Tem como *slogam* a frase “Feito para você” sendo controlada pelas famílias Setúbal e Villela através do Grupo Itaúsa, possui 91 anos de história e mais de 90 mil colaboradores, quase 60 milhões de clientes, atualmente vem investindo massivamente no marketing sociocultural do projeto *leia para uma criança* “#issomudaomundo” nas redes sociais.

Esta ação pode ser encadrada como marketing sociocultural que tem como objetivo principal atenuar ou eliminar os problemas sociais, as carências da sociedade relacionadas principalmente às questões de saúde, de trabalho, educação entre outras. É de suma importância para as empresas, pois do ponto de vista mercadológico, traz grandes vantagens como a aproximação e conquista dos clientes e de seus familiares, tanto no relacionamento social quanto no crescimento cultural. Com base neste tema a empresa diminui barreiras e aproxima-se mais do relacionamento interpessoal com sua clientela. Com esse objetivo o Banco Itaú lançou **uma campanha que contempla o projeto “Leia para uma criança”** buscando a diminuição de mudanças no sistema de valores da sociedade, mantendo e incentivando a cultura que vários pais e avós mantêm, retirando alguns momentos do seu dia-a-dia para ler para seus filhos ou netos.

Figura 1. Imagem de incentivo a leitura das histórias contadas por pais aos filhos



Fonte: [<http://www.profissionaldeecommerce.com.br/itau-canais-proprios-combinados-midia-paga/>], a fecha 13/01/2018.

Após um dia exaustivo de trabalho, muitos retiram um momento para o repouso e ou para se atualizarem assistindo jornais televisionados, facebook entre outros. Neste momento entre vinhetas e intervalos de propagandas comerciais, e publicações no facebook, aparece a propaganda do Itaú Social, estimulando a adesão ao projeto “Leia para uma criança”. Esse por sua vez, enfeita as fantasias das histórias infantis e contos de fadas, lidas por adultos para as crianças, surgindo uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos familiares e da participação ativa na educação desde a primeira infância. As histórias tornam-se reais na imaginação das crianças quando são contadas por adultos em livros enriquecidos por figuras.

Figura 1. Imagem de propaganda do projeto leia para uma criança “#issomudaomundo”.



Fonte: [<https://www.itau.com.br/crianca/>], a fecha 28/12/2017.

Esse estudo tem como objetivo evidenciar a possibilidade de diminuir a distância nos relacionamentos familiares através do Marketing Sociocultural, proposto pelo projeto “Leia para uma criança”. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, com

base em análise documental e pesquisas bibliográficas. Serão observados os resultados das pesquisas já realizadas, assim, apresentar um diagnóstico de resultados para a sociedade, criando assim uma relação mais duradoura entre os clientes e o Banco Itaú. Enfim, os consumidores não estão acostumados a associar a publicidade de marcas a atividades sem fins lucrativos.

O Marketing sociocultural

O Marketing sociocultural define-se como ferramenta social ligada à projetos culturais que por sua vez são atribuídos a costumes, hábitos e aptidões adquiridos não somente pela sociedade, mas também pelo grupo familiar. A definição da marca é de fundamental importância para as empresas. Para (Henriques, 2016), a imagem do serviço ou produto é a vitrine para o consumidor do conceito de a marca representa. “Por isso, o trabalho de gestão de marcas, cuja formulação da imagem é uma de suas tarefas, é tão importante para as empresas”. Neste sentido, um *slogan* dentro de um conceito possui grande capacidade de exploração, pois, quando bem empregado se torna fácil encontrar vestígios de utilização pelo público.

Em um seguimento mercadológico é importante desenvolver atividades que estimulam as relações interpessoais, afim de melhorar a imagem da empresa através da eficácia do marketing, independente de qual seja. Principalmente quando a empresa é um banco, onde grande parte da sociedade imagina ser um local que visa somente o lucro, não tendo conhecimento que em sua maioria os bancos empregam parte de seus lucros em ações sociais. Essas atitudes se destacam dentre as demais, haja vista que a permanência dos clientes em um determinado banco não é somente pelos serviços prestados, mas também por políticas públicas, doutrinas e princípios ideológicos seguidos pelo banco. A aproximação que o banco demonstra ter com seus clientes em suas campanhas, enfatiza que o importante é o bem-estar dos mesmos, e que este é o objetivo que o move. a empresa que possui os mesmos valores dos seus clientes e que realmente faz algo para tornar realidade suas ideologias. (Philip, Kartajaya, & Setiawan, 2010).

Os dois lados do Marketing Sociocultural.

O cuidado com a manutenção da marca de uma empresa é fundamental, pois o marketing sociocultural, não é apenas como uma propaganda isolada em um mundo competitivo, mas uma engrenagem de um motor, que trabalha em sincronia com outros componentes mecânicos. De tal forma, o marketing sociocultural mal divulgado e interpretado, prejudica a marca, principalmente em tempos digitais em que a informação ganha grande proporção com as redes sociais. Como exemplo, o Grupo Santander Cultural, em setembro de 2017, realizou uma exposição de obra de arte em Porto Alegre, onde ocorreu o cancelamento da exposição “Queermuseu”, que expuseram obras de arte com imagens de zoofilia, homoafetivas e religiosas, consideradas por grande parte da sociedade brasileira como uma violação a religião, moral e bons costumes. Essa atitude fez com

que vários clientes encerrassem suas contas no banco, e após várias manifestações nas redes sociais. O Grupo Santander Cultural decidiu então pedir desculpas formalmente, informando que o objetivo da apresentação foi mal interpretado, emitiu a seguinte nota em sua rede social, “Nos últimos dias, recebemos diversas manifestações críticas sobre a exposição Queermuseu - Cartografias da diferença na Arte Brasileira. Pedimos sinceras desculpas a todos os que se sentiram ofendidos por alguma obra que fazia parte da mostra. O objetivo do Santander Cultural é incentivar as artes e promover o debate sobre as grandes questões do mundo contemporâneo, e não gerar qualquer tipo de desrespeito e discórdia. Nosso papel, como um espaço cultural, é dar luz ao trabalho de curadores e artistas brasileiros para gerar reflexão. Sempre fazemos isso sem interferir no conteúdo para preservar a independência dos autores, e essa tem sido a maneira mais eficaz de levar ao público um trabalho inovador e de qualidade”¹⁸.

Por outro ângulo, tem-se o Marketing sociocultural considerado positivo nas redes sociais, com ações no âmbito da propaganda de caráter prático e bem aceito na sociedade, que busca um vínculo com grupos específicos. Dessa forma, sendo a propaganda direcionada e abordada de forma simplificada e seus objetivos ensejam em vantagens e recursos de diferentes ordens, torna a empresa, marca ou produto conhecidos e respeitados. A propaganda atua como mediadora quando influencia a sociedade, com base na natureza do interesse público, fortalecendo e aumentando o consumo (Güntzel, 2013).

Projeto “leia para uma criança”

Criado principalmente para estruturar e aplicar os investimentos sociais do banco, a Fundação Itaú Social¹⁹, com performance positiva em todo o território nacional, tem como foco a base de preparação e fortalecimento de programas que visam o avanço e melhorias das políticas públicas de educação, potencialização e crescimento de seus colaboradores e da sociedade em geral, por meio de investimentos na cultura e avaliação aplicadas a projetos sociais. Vem disseminando e implantando procedimentos voltados à avanço de políticas públicas na área educacional, continuamente em conjunto com empresas e organizações não-governamentais.

Em busca da proximidade do cotidiano das pessoas, o banco Itaú Unibanco, através do seu grupo Itaú Social, lançou em 2010 um projeto chamado “leia para uma criança”. Além do projeto buscar a aproximação do banco com a sociedade, também vislumbrou o bom relacionamento entre os pais e os filhos. O projeto tem cunho socioeducativo com foco voltado ao bom relacionamento e mostra como a leitura impacta o cotidiano das famílias brasileiras, de diferentes regiões e classes sociais. Dessa forma, as ações

¹⁸ Fonte: <http://ps://www.facebook.com/SantanderCultural/posts/732513686954201/>, acesso em 08/01/2018.

¹⁹ Lançada com a meta de estabelecer uma educação de qualidade para crianças e jovens de todo o país, é criada no ano 2000 a Fundação Itaú Social. Dentre as atividades da Fundação estão a criação, investimento e disseminação de práticas que possam proporcionar conquistas no campo social, sob a forma de políticas públicas educacionais e disseminação da cultura para crianças e adolescentes. (Henriques, 2016, p.54).

responsáveis de marketing, socialmente utilizadas pelo Banco Itaú, a organização divulgadas através da campanha institucional “Isso Muda o Mundo”, que agrupou projetos educacionais, culturais e sustentáveis cultivados pelo grupo Itaú ao longo de sua trajetória, um dos fatores que levou a marca a se tornar uma líder dentro de seu segmento no mercado brasileiro.

As histórias precisam de você para fazer parte da vida das crianças. Não esqueça esse compromisso. Leia para uma criança. Isso muda o mundo é bem persuasivo pelo uso do imperativo do verbo ler e o apelo de precisar. Essas escolhas lexicais levam o coenunciador a se ver projetado nesta cenografia sem opção, é o dever-fazer. Pode-se inferir aqui, também, a questão do sujeito que precisa assumir uma posição para que o discurso seja enuncial, mas que também é posicionado a ela, pois só pode e deve dizer o que pertence a esse posicionamento de empresa cidadã. (Leite, 2015, p. 100).

Trata-se de uma estratégia, por parte do banco Itaú Unibanco ao aplicar o marketing sociocultural #issomudaomundo nas redes sociais, assim ao clicar no endereço eletrônico, onde os livros podem ser pedidos por qualquer pessoa após um breve cadastro no sítio do banco Itaú na internet. Posteriormente os livros demoram de 15 a 20 dias para serem entregues na casa do solicitante, sem custo algum.

Figura 3. Imagem do sítio cadastro no projeto leia para uma criança “#issomudaomundo”.



Fonte: [https://www.itaunet.com.br/crianca/leia-para-uma-crianca], a fecha 28/12/2017.

Na atualidade o relacionamento comunicativo vem mudando parcialmente com o surgimento de novas tecnologias, contudo o grupo Itaú Social evidencia que existe possibilidade de diminuir a distância nos relacionamentos familiares através do marketing sociocultural nas redes sociais e do projeto “leia para uma criança” #issomudaomundo. O projeto faz com que os pais se afastem um pouco das redes sociais e deem mais atenção aos seus filhos.

EDUCAÇÃO BRASIL

Essa estratégia de comunicar ativamente o seu propósito constrói o posicionamento do Itaú que é guiado pela campanha #issomudaomundo. Afirmar esse posicionamento foi um esforço de comunicar atitudes que o banco já desenvolvia, destacar uma parcela da identidade e se apoiar nela para diferenciar o banco de outras marcas (Nunes, 2015).

Não obstante, a campanha tem um importante lado educacional, que busca o incentivo ao desenvolvimento do hábito da leitura em crianças por meio do estímulo da família. Segundo Freire (2000) a participação dos familiares é primordial no processo de formação do leitor, referindo-se a sua própria experiência ao relatar que foram seus pais que o inseriram no mundo da leitura. Para Silva, Guimarães, Conceição e Farias (2016) mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a leitura. Sendo que ao verem um adulto lendo, ao ouvir histórias, os pequenos começam a se interessar pelo mundo das palavras.

A leitura contribui significativamente para o desenvolvimento de vários aspectos na criança, como por exemplo, a imaginação. Os livros representam um caminho para ampliar o universo cultural das crianças porque permitem entrar em contato com situações desconhecidas, assim é fundamental para a formação destas, que ouçam muitas histórias desde a mais tenra idade (Castro, [s.d.]).

Para Silva et al. (2016) a leitura é um instrumento valioso para a apropriação de conhecimentos relativos ao mundo exterior. A atividade amplia, aprimora o vocabulário e contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, pois possibilita o contato com diferentes ideias e experiências.

A Parceria

Como existe a necessidade de uma grande clientela para aquisição e crescimento de um determinado projeto e/ou produto, também há necessidade de uma parceria para que haja uma boa aplicação da divulgação, nesse sentido, para incentivar a leitura e cultura, uma das formas é a empresa patrocinar espaços culturais e associar a eles a sua marca, com o benefício de ter seu nome e sua marca mencionados e reforçados na mente do público.

Se a empresa escolher com cuidado sua rede de parceiros, se seus objetivos estiverem alinhados e as recompensas forem equitativas e motivadoras, a empresa e seus parceiros, juntos, vão se tornar um competidor de peso. Para que isso ocorra, a empresa precisa compartilhar sua missão, sua visão e seus valores com os membros da equipe, para que eles ajam em uníssono com o objetivo de alcançar suas metas. (Philip et al., 2010).

Ao objetivar a propaganda de marca, direcionada ao marketing sociocultural e ampla publicação e circulação de pessoas em eventos, o grupo Itaú Social buscou a parceria com a Editora Saraiva, que é uma das maiores editoras de livros do Brasil. Já existindo a parceria da Editora Saraiva com livrarias e bibliotecas de todo o Brasil, o grupo

Itaú Social foi muito beneficiado, pois na semana nacional do livro infantil, que ocorre no mês de abril, são oferecidos livros com 15% de desconto nas vendas. Tal desconto é uma forma de incentivar a leitura para uma criança, deixando claro que essa promoção só pôde ser alcançada por causa da parceria, com o “slogan”- *“Itaú e Saraiva oferecem um motivo a mais para você ler para uma criança: 15% de desconto em todos os livros infantis. Leia para uma criança. #issomudaomundo”*.

Itaú e Saraiva oferecem um motivo a mais para você ler para uma criança: 15% de desconto em todos os livros infantis. Leia para uma criança. #issomudaomundo. Uma imagem mostra um logo estilizado do Itaú no formato de um livro, dentro do qual se lê Semana Nacional do Livro Infantil, em letras amarelas como numa lembrança da palavra Itaú dentro do quadrado azul que formam o logo da empresa. (Henriques, 2016, p. 73-74).

Deve-se observar porém a existência de duas vertentes no que diz respeito ao projeto *“Leia para uma criança #issomudaomundo”*. A primeira, trata-se de uma campanha de incentivo à leitura voltado ao público infantil, sem fins lucrativos. Já na segunda vertente é dado ao público pagante, um desconto de 15% em todos os livros infantis, não diminuindo a qualidade do papel, tampouco nas histórias ou qualquer outro meio de produção em detrimento da primeira.

O Patrocínio e Incentivo

O Governo brasileiro por meio da lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, conhecida como “Lei Rouanet”, pretende fomentar a aplicação dos recursos privados, tanto de pessoas físicas, como de jurídicas, que queiram apoiar e financiar projetos culturais (Henriques, 2016). O valor pode ser doado com abatimento de 100% do valor incentivado até o limite de 4% do imposto de renda devido pela pessoa jurídica e 6% pela pessoa física, obtendo as contrapartidas de exposição de um patrocínio normal. Esse valor retorna ao contribuinte como forma de dedução ou abatimento no imposto de renda do ano seguinte.

Essa é a fonte de renda do projeto *“Leia para uma criança”*. As doações não são diretamente para uma entidade determinada, passam para um fundo oficial e de lá é repassado para instituições cadastradas. O contribuinte pode indicar o nome de uma entidade para o fundo realizar encaminhamento, mas não entregar o valor da doação diretamente a ela. Embora as doações ajudem uma boa causa, muitas empresas usam a filantropia principalmente para melhorar sua reputação ou obter redução nos impostos. (Philip et al., 2010).

Mesmo que pareça uma forma de marketing sociocultural indevida, por parte do grupo Itaú Social, usando a oportunidade de destinação do valor que seria devido ao imposto de renda e ainda usar desse artifício para se promover perante a sociedade, na realidade não é. O banco incentiva os colaboradores a destinação de até 6% do imposto de renda aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente, e desse valor doa o dobro da quantia arrecadada como forma de ação voluntária. Esse incentivo amplia o alcance

do projeto, não ficando apenas nos lares das famílias, mas também garante a parceria com secretarias municipais de educação e outras organizações educacionais, tornando o projeto mais abrangente. Para Pedrotti e Depexe (2017) essa iniciativa do Itaú visa estimular:

os colaboradores a serem leitores voluntários em organizações sociais; parcerias com Secretarias Municipais de Educação e outras organizações educacionais, a fim de promover melhorias na educação; Incentivo à leitura, a campanha ocorre todos os anos, no mês de outubro sob o título de *Leia para uma criança*, onde o banco distribui livros para a sociedade com o propósito de que eles sejam lidos por adultos para crianças”. (Pedrotti & Depexe, 2017, p.7).

Questões para discussão:

1) O relacionamento comunicativo vem mudando ao longo dos últimos anos com o surgimento de novas tecnologias?

A fácil sociabilidade nas redes sociais, interesse no intrínseco e relacionamento rápido e à distancia, demonstram como as pessoas estão se relacionando em comunidades virtuais. O surgimento de novas tecnologias de comunicação mostra como o ser humano está perdendo ou ganhando novas amizades através da utilização da internet. As redes Sociais estão a fazer com que as pessoas que se relacionam virtualmente aproximem-se umas das outras e se divirtam usando as novas tecnologias como suportes de novos ambientes sociais de convívio e de relacionamento humano. O pensamento e o amor sentido através dos meios de comunicação faz com que os relacionamentos humanos mudem. Na atualidade o relacionamento comunicativo vem, parcialmente mudando ao longo dos últimos anos, mas aumentou desde quando as novas tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano com o surgimento das redes sociais.

2) As redes sociais, diminuem o relacionamento entre os familiares?

O estudo permite admitir a existência de diminuição no relacionamento comunicativo entre os familiares. Por outro lado, podemos dizer também que as redes sociais podem ser uma ‘espada de dois gumes’ pois as redes sociais não devem substituir os canais de comunicação pessoais e reais, está a mudar a forma como nos comunicamos uns com os outros, e o que vemos em mídias sociais tem repercussão em nossas relações com os familiares.

3) O Marketing sociocultural nas redes sociais pode diminuir a distância no relacionamento entre os familiares?

A pesar da grande mudança no relacionamento familiar, por causa das redes sociais, o grupo Itaú Social torna evidente que existe possibilidade de diminuir a distância nos relacionamentos familiares através do marketing sociocultural nas redes sociais, propagando o projeto “*leia para uma criança*” #issomudaomundo. O projeto faz com que os pais se afastem um pouco das redes sociais e deem mais atenção aos seus filhos. A criança desta forma desenvolve sua afetividade e sociabilidade, e isso ela só faz inicialmente em contato com os familiares, na escola com os professores e convivendo com outras crianças.

Visto que é sólificado que as crianças gostam mais de ouvir histórias contadas por alguém.

Considerações Finais

Considerando que o desempenho das empresas para alinhar seus produtos ao modo de exigência do consumidor, como também a manutenção do interesse do público-alvo é complexo, significando um constante realinhamento ao acompanhar um gosto que muda constantemente. Ficou demonstrado que a tarefa do Marketing sociocultural é fundamental para manutenção e sobrevivência em um mundo de negócios, tanto por causa da competitividade quanto pela pluralidade de produtos de um mesmo seguimento de mercado que aumenta a competitividade. Fato é que existe uma constante busca pela atenção a preferência dos consumidores. Desempenhar esses pré-requisitos constitui uma credencial para alcançar níveis maiores de notoriedade e satisfação no mercado, alterar esses preceitos em valores permite que a própria marca em si se fortaleça e fixe na ideia da sociedade.

Este estudo proporcionou um bom entendimento em relação ao Marketing sociocultural, pois muito mais que uma ferramenta de propaganda é também um conceito de alto nível de publicidade, onde ocorre a fixação e aprofundamento na mente das pessoas e no relacionamento interpessoal. Acerca de características resultantes de grande significado para a cultura, ficou demonstrado que a conquista da sociedade não pode ser alcançada de imediato, mas fica evidenciado que um planejamento bem estruturado pode causar um bom reflexo a curto, médio ou longo prazo.

Bibliografia

- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez Ed., 2000
- CASTRO, E. F. D. ([s.d.]). A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança - Brasil Escola. Recuperado 13 de maio de 2019, de Meu Artigo Brasil Escola website: <https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>
- Güntzel, E. (2013). *Sala de Espera : A Busca dos Efeitos de Sentido Presentes no Texto Promocional do Banco Itaú*. 10. Santa Cruz do Sul.
- Henriques, G. (2016). *O Marketing Sociocultural como Ferramenta Publicitária na Construção da Marca: Um Estudo de caso do Banco Itaú*. Santa Cruz do Sul.
- Leite, R. M. F. (2015). *Uma Análise do Discurso Publicitário em Tempos de Espetáculo: Cenografias e Ethos do Itaú na Campanha #issomudaomundo*. Vitória.
- Nunes, G. F. de A. (2015). *CECS – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho*. Rio de Janeiro.
- Pedrotti, R. C. F., & Depexe, S. (2017). *Arquitetura das Ações Sociais da Marca Itaú Unibanco*. 10. Santa Cruz do Sul.

EDUCAÇÃO BRASIL

Philip, K., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2010). *Marketing 3.0* (ELSEVIER, Org.). Rio de Janeiro.

Silva, A. E. S., Guimarães, A. das G. de J., Conceição, L. B. da, & Farias, T. D. P. (2016). *Leitura na Educação Infantil: Práticas Necessárias à Formação de Bons Leitores*. Recuperado de <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc14.pdf>

WEBGRAFIA

Itaú Social Brasil (2017); página web oficial da empresa. <https://www.italu.com.br/crianca/>, Consultada na data 28/12/2017.

Profissionalde e-commerce Informação Aumenta Conversão Brasil (2017) página . <http://www.profissionaldeecommerce.com.br/italu-canais-proprios-combinados-midia-paga/> Consultada na data 13/01/2018.

Santander cultural Brasil (2017): página web oficial da empresa no facebook. <https://www.facebook.com/SantanderCultural/posts/732513686954201/>. Consultada na data 28/12/2017.

TREINAMENTO ESPORTIVO

Silvio Francisco do Vale

Introdução

Uma determinada tarefa ou trabalho para ser bem executada, bem realizada, exige um certo conhecimento e preparação para ser cumprida. Para a prática esportiva, para o gesto motor específico de cada modalidade esportiva e até mesmo nas ações motoras gerais e comuns aos esportes, os resultados dependem de muitos fatores, dentre eles estão: a preparação física, técnica e tática, a nutrição, o ambiente, o fator social, equipamentos esportivos, a fisiologia, a medicina e a preparação psicológica, além das potencialidades do atleta ou da equipe esportiva, no que se refere a: motivação, experiência de vida, disposição genética, etc. Todos esses elementos, quando aplicados e/ou considerados dentro de um treinamento esportivo, tende a obter um resultado que se chama Desempenho Esportivo.

O sucesso esportivo depende de certas condições que interferem no desempenho, quando aplicadas e/ou consideradas em um treinamento. As estratégias utilizadas durante um treinamento devem levar em consideração:

1 – As condições pessoais – capacidades de força, resistência, velocidade, etc; de coordenação e habilidade motoras; de análise e adaptação de situações, de decisão, bem como as capacidades dos sistemas corporais e dos estados psíquicos.

2 – As condições impessoais – relacionamentos sociais de apoio, pelos pais, família, amigos, treinador, etc; colegas de treinos e até de outras equipes; apoio e sustentação financeira e condições materiais de: aparelhos, equipamentos, locais, clima, etc.

Um Sistema de Treinamento deve ser composto por vários fatores, para que o objetivo central (desempenho esportivo) e final (sucesso esportivo) seja alcançado: maximização das potencialidades do atleta, e/ou de uma equipe esportiva, redução das suas deficiências, com a prevenção do risco de lesões, mesmo com o excesso de treinos, levando-o ao patamar de desempenho em condições ótimas.

As solicitações para alcançar o desempenho e sucesso esportivo, podem ser *Quantitativa* – frequência por semana, duração, volume, intensidade, etc; *Qualitativa* – execução e grau de dificuldade, técnicas e seqüências dos exercícios, etc.

A solicitação tem uma função dupla, quando se refere à condução e regulação: uma é quanto à avaliação da eficiência individual do treinamento e a outra é o controle e condução do treinamento, assegurando a solicitação planejada para as reações ideais de adaptação.

O planejamento do treinamento envolve variáveis, na sua concepção, que leva a sua execução através dos objetivos parciais, como: sucesso, desempenho esportivo; a estrutura do treinamento – que envolve o tempo de treinamento, seus micro e macro ciclos

e as competições esportivas; a organização do treinamento – diretamente ligado aos locais, o treinador, busca e seleção de talentos, etc; conteúdos do treinamento – formas de exercícios, competições de controle, transmissão de conhecimentos, fisioterapia, nutrição, etc, e os métodos de treinamento – concepções, execução, seqüência organizacional, avaliação do treinamento, além de formas de ação do treinador. E dentro do planejamento, ainda deve conter outros objetivos: o treinamento de técnicas, do condicionamento físico, das táticas e das competições, das simples até às mais complexas.

Com relação aos princípios relacionados ao treinamento esportivo, deve-se considerar os pedagógicos, os de estrutura e organização e a estruturação metódica.

1 – Princípio pedagógico de treinamento: abrange as condições sociais, personalidade, consciência das ações, manutenção e garantia da saúde, necessidade e interesse e responsabilidade dos atletas, além da seqüência ao desenvolvimento, apresentação clara e repetição das ações.

2 – Princípio da estruturação e organização: coerência nas decisões sobre o treinamento, orientação para a eficiência e objetivos das ações, desenvolvimento do desempenho geral e específico, ajustados entre si; especialização geral, crescente e individual, com o tempo e direção e regulação constante do treinamento.

3 – Princípio da estruturação metódica: a estruturação correlacionando entre o desempenho coordenativo motor, técnico e tático esportivo; complexidade dos efeitos do treinamento, especificidade quanto às adaptações ao treinamento e às competições; elaboração de fundamentos ótimos, para aplicação na realização das ações esportivas; ativação da relação psicofísica ótima e ótima também na qualidade de execução dos exercícios; solicitação de treinamento sempre crescente e contínuo e periodização dos treinamentos.

Técnica Esportiva

A Técnica Esportiva conceituada como uma seqüência de atividades motoras, convenientes e efetivas para a solução de uma tarefa definida em situações esportivas, se movem através de características qualitativas e quantitativas, de seqüências motoras. As qualitativas se referem a ritmos, seqüências, associações, precisão, constância, velocidade, intensidade, etc, dos movimentos motores. No que tange às características quantitativas de seqüências motoras, estas dividem-se em dois grandes grupos: um referente à estrutura motora “cinemática” (comprimento, tempo, ângulos das articulações, localização, velocidade e aceleração) e a motora “dinâmica” (força, momentos e impulso, estados de energia cinética e potencial).

Ao se aprender habilidades motoras esportivas, um dos objetivos é formar a base para técnicas específicas da modalidade. E ao se adquirir um certo grau de domínio dessas técnicas, chamado de “ótimo”, a qualidade da aplicação específica de técnica, torna-se mais expressiva e menos desgastante.

Outro objetivo é a estabilização do domínio da técnica, ou seja, constância no comportamento, mesmo sobre variações de condições internas ou externas, chegando a

atingir um grau de qualidade no domínio dessa técnica, aumentando a tática individual na modalidade esportiva.

Todo treinamento esportivo segue uma seqüência de aprendizado das habilidades referentes às técnicas, num primeiro momento, para a partir de então dar seguimento às descrições de técnicas e modelos, acompanhados pelos resultados da biomecânica, ou seja, não existe uma sistematização geral para o treinamento de técnicas, nem nas específicas. Alguns pontos são comuns à sistematização do treinamento de técnicas, que passa:

- 1 – Pelo treinamento de “aquisição” de técnicas, aliado ao aprendizado de habilidades;
- 2 – Pelo treinamento da “aplicação” das técnicas adquiridas, inserido no treinamento de competição;
- 3 – Pelo treinamento “complementar” de técnicas, dirigido às especificidades da modalidade esportiva.

Todo aprendizado de técnicas está associado às capacidades coordenativas das atividades motoras. Para o aprendizado destas atividades, em nível geral universal, as capacidades coordenativas estão orientadas a partir de uma capacidade de “diferenciação” entre o processamento de informações de espaço, tempo, tensão e relaxamento muscular, entre os movimentos; de uma capacidade de “orientação” da posição e situação do próprio corpo, e dos adversários, no espaço e dos aparelhos de jogo; de uma capacidade de “equilíbrio”, na manutenção ou retomada deste, nos movimentos de rotação, saltos, “vôos”, mudança de direção, etc; de uma capacidade de “reação”, em associação aos sinais sensoriais ópticos, acústicos e movimento dos objetos; de uma capacidade de “ritmo”, quando interagem a dinâmica do tempo com o ritmo previsto para o movimento.

No treinamento complementar de técnicas, existe uma associação entre o aprendizado de capacidades de coordenação motoras e as capacidades coordenativas específicas da modalidade esportiva, baseado no aperfeiçoamento das habilidades motoras esportivas, gerais e específicas. Em cima dessa capacidade de coordenação motora, entra em ação a Motricidade, que abrange a totalidade das estruturas e funções de comando que originam os movimentos, cujo principal sistema desencadeador dos processos motores é o Sistema Nervoso Central (SNC).

Quando a parte sensória detecta o objetivo para o movimento, o núcleo da base do cérebro, o cerebelo, o tálamo, o córtex motor, - este ativa o tronco encefálico, os interneurônios espinhais, os neurônios motores- alfa e gama, que acionam os músculos para a produção do trabalho necessário. Desde o cerebelo até os músculos, há informações vindas do sistema sensorio, para que todas as partes tenham uma coordenação na seqüência dos eventos que desencadeiam o movimento desejado.

Treinamento de Técnicas

O Treinamento de Técnicas, de forma geral, encontra bom desempenho na sua aquisição, a partir do aprendizado motor, da coordenação motora – grossa e fina, da estabilização, e o aprendizado dessas técnicas envolve técnicos, professores, treinadores e o atleta, ou aluno, cuja interação entre ambos deve ser constante, com instrução das atividades precisas, do exercício, da demonstração, da ajuda na prática, do *feedback* – reforço das instruções práticas e teóricas, além da repetição da demonstração, incluindo o movimento motor esperado, podendo também haver informações: em áudio-visual, no contexto tempo, do movimento mais lento para o mais rápido, de espaço, o movimento fora e dentro da competição ou do jogo, etc.

A maior ou menor aquisição de técnicas, advinda do treinamento, está relacionada a alguns fatores estruturais, como: energia muscular, e a recuperação dela, para o perfeito desempenho da técnica; a absorção das técnicas pelos “engramas” – marcas ou traços deixados no sistema nervoso cerebral por ação de agente estimulante, neste caso, repetições e intensidade dos movimentos.

Para a aplicação das técnicas adquiridas, os métodos utilizados levam em conta a variação da execução e das condições do exercício, além dos elementos que dificultam as condições de competições e o treinamento sob condições de competição, pois na produção ou reprodução dos movimentos técnicos deve-se estar atento, tanto o treinador como o atleta, nos resultados, em termos de desempenho do movimento desejado.

O auxílio de fotos, vídeos, filmes, etc e a própria observação do treinador, melhora o treinamento da aplicação da técnica, na medida em que o atleta possui um maior número de referências a serem seguidas para o desenvolvimento, estabilização e estado “ótimo” da técnica e a correção dos erros pelo treinador com o uso do *feedback*.

O treinador, em sintonia com o atleta ou o aluno, deve promover a aplicação das técnicas, desde que esteja capacitado sob alguns aspectos: ter qualidade nos conhecimentos específicos dos movimentos, na sua expectativa do movimento esperado, da fadiga, da atenção, do movimento ocular e da capacidade de armazenamento na memória de curto prazo, bem como observar o aluno quanto à: capacidade motora, nitidez – quanto ao ambiente e ao movimento, a velocidade de seqüências e a duração dos movimentos e ao desempenho percebido, mesmo em função da distância da observação.

Na aplicação das técnicas pode ser utilizado o treinamento mental, que pode encurtar o tempo de aprendizado, na medida em que desenvolve uma segurança motora e uma certeza cognitiva, desde que haja uma realimentação, o *feedback*, entre a imaginação e a execução do movimento. A boa fixação dos métodos, a forma, a padronização, a intensidade, a frequência de repetições, durante o treinamento de aplicação das técnicas, mesmo considerando as mudanças de condições de treinamento, devem se consolidar pelo número de unidades de treinamento (UT), obedecendo as características da periodização, quanto ao tempo, formação e proporção entre o volume e a intensidade das sollicitações.

Condicionamento e Treinamento para condicionamento

O Condicionamento é um dos principais componentes do estado de desempenho, e para se conseguir esse estado, faz-se necessário o desenvolvimento das capacidades mais importantes nesse treinamento, que são: Força (força máxima (FM), força rápida, força de reação e resistência de força), Velocidade, Resistência e Mobilidade.

Para o desenvolvimento dessas capacidades, deve-se considerar o tipo de execução do exercício, o volume e a intensidade da solicitação e um método de treinamento que satisfaça as exigências dessa solicitação, como estímulo e carga, em nível crescente, do grau de desenvolvimento do condicionamento, através das adaptações biológicas, conseguido pelo modelo da Supercompensação (Fadiga → Recuperação → Supercompensação).

Partimos do princípio que a força muscular acontece a partir da transformação de energia química dentro do músculo, pois o processo de contração da musculatura esquelética começa com a degradação do ATP em ADP + Pi, liberando a energia necessária para energizar as pontes cruzadas de miosina e que, por sua vez, puxam as moléculas de actina sobre a miosina, deste modo, encurtando o músculo e que a musculatura esquelética é provida de fibras lentas - CL (tipo 1 ou lentas oxidativas) e fibras rápidas – CR (tipo 2x: CR fatigável e CR glicolítica; e 2a: CR resistente à fadiga e CR glicolítica oxidante), cujo recrutamento neural ativa as unidades motoras, com valores baixos de força nas unidades pequenas e lentas, mas em contrações mais fortes são ativadas as unidades maiores, mais fortes e mais rápidas.

Numa visão mais ampla, partindo da ação de um músculo para os grupos musculares, que trabalham em conjunto para estender, flexionar, fixar, etc, relaciona-se o modelo das “alças musculares”, que permitem a determinação da participação dos diversos grupos musculares, produzindo o valor total da força, para o movimento desejado, associado às articulações que unem esses grupos.

A partir dessa visão micro e macro-estrutural científica de explicação de Força, podemos subdividir suas capacidades reativas em: Força Máxima, Força Rápida, Força de Reação e Resistência de Força. O valor de uma força pode ser determinado pela mudança do estado motor dos corpos agentes e sua fórmula: $F = m \cdot a$ (Força, em Newton, massa, em quilograma – kg; aceleração, em metros por segundo – m/s), mas como no desempenho esportivo e no desempenho muscular fisiológico, o trabalho ($T = F \cdot d$ - distância) produzido pelo corpo é a precondição para a obtenção de elevados desempenhos.

Força Máxima (FM) é o máximo de força, que um músculo contraído pode produzir intencionalmente e esse valor é chamado de “limiar de mobilização”, que com a “reserva autônoma” (força que não é ativada voluntariamente), formam a chamada Força Absoluta.

No treinamento de FM, buscando o aumento da secção muscular, hipertrofia, os métodos de solicitação sub-máximas repetidas, levam o treinando até a fadiga, com variação no “volume” (séries de uma a 10, com repetições de uma até 20), na “intensidade”

(com velocidade de lenta a vigorosa) e “densidade” (intervalos de 4 a 10 segundos, nas repetições e de 2 a 3 minutos entre as séries)

Já o treinamento de FM para a melhoria das capacidades de inervação da musculatura, se faz a partir de treinamento com cargas elevadas, baixo número de repetições e grandes intervalos de recuperação. A consequência é o recrutamento mais rápido das unidades motoras e um aumento na capacidade de assimilação de grandes frequências de inervação, produzindo uma FM sem aumento considerável (hipertrofia) da massa muscular.

Levando-se em conta que o treinamento específico de força deve seguir as especificidades da modalidade esportiva, é interessante que se siga algumas características: trabalho com as mesmas “alças musculares” (extensão e flexão) envolvidas no movimento motor esportivo; os ângulos em que estas alças devem ser ativadas em competição; a linha de ação e o valor da força devem ser progressivos; trabalho com a combinação da contração (excêntrica/isométrica/concêntrica), além da frequência do número e a duração dos diversos impulsos.

Um método de treinamento de força é o que tem seu planejamento entre 4 a 12 semanas, com aumento de volume e intensidade progressivas, a cada unidade de treinamento (UT).

No planejamento de treinamento de força, deve-se considerar as necessidades desta capacidade em cada modalidade esportiva, desde o período de preparação (PP) até o de competição (PC), mantendo-se o nível de desempenho de força. Além disso, no planejamento dos microciclos (MIC) deve-se considerar:

1 - O tempo necessário para a regeneração (24 a 48 horas, para solicitações de baixa intensidade, 48 a 72 para as de média e de 72 a 84 horas, para as de elevada intensidade exigida pelo sistema neuromuscular);

2 - O treinamento de velocidade antes do treino de força;

3 - Um bom aquecimento para preparar a musculatura, além do relaxamento pós-treino;

4 - Os procedimentos de avaliação e acompanhamento de desempenho antes do início preparatório, durante e ao final do PC.

A *Força Rápida* permite atingir elevadas forças de partida e explosiva, podendo ser dividida em dois tipos:

I – Alta velocidade inicial na formação de força (trabalhada para se obter força explosiva e de partida);

II – Alta velocidade final na formação de força (trabalhada para atingir uma aceleração progressiva).

A *Força de Reação* parte do princípio do desenvolvimento dos ciclos alongamento-encurtamento muscular, através de solicitações para o trabalho *concêntrico* e *excêntrico*. Para o trabalho concêntrico é feito um trabalho sequencial, através de combinações de saltos sobre obstáculos, saltos horizontais e verticais, em distância e altura. No trabalho excêntrico, para capacidade reativa de tensão, a fase inicial, deve ser tranquila,

com grande tensão concêntrica, finalizando com uma fase excêntrica, também com uma tensão elevada.

O treinamento de *Resistência de Força* tem o objetivo de melhorar o fluxo de energia no músculo, mantendo por longo tempo um certo impulso de força.

No modelo de fisiculturismo é caracterizado pelo elevado número de repetições, sem pausa entre elas, com movimento de moderados a lentos e com pausa ente as séries, menor que 2 minutos. Nas provas em que a resistência é mais predominante que a força, uma hipertrofia excessiva leva a um maior gasto energético, e, portanto, uma diminuição da capacidade de rendimento.

Velocidade

A velocidade é um dos elementos do condicionamento físico e para alcançar um alto desempenho, se faz necessário um condicionamento de força, para se chegar ao estágio “ótimo” de velocidade.

Os desempenhos de velocidade dependem de componentes essenciais como: mobilidade dos processos neurais, levando a musculatura a realizar movimentos em “ótimas” unidade de tempo; capacidade de reação com rapidez ideal; capacidade técnica de desempenho na otimização da capacidade de rapidez do sistema neuromuscular; capacidade de desenvolver, na musculatura, uma alta velocidade de formação de força; genética.

Dentre os variados componentes da manifestação de velocidade, dois parecem ser de grande valia:

1 – Velocidade de reação: determinada a partir de estímulos, gestos ou sinais, que atuam sobre o SNC e que enviam informações às redes neurais e musculares, para o trabalho mecânico do músculo;

2 – Aceleração: que é uma mudança de velocidade dentro do tempo utilizado e esta aceleração e o aumento da velocidade estão condicionados ao desempenho da FM e da força rápida (ou como força de reação), tendo no impulso, o ponto inicial para os valores de aceleração e velocidade.

Aqui vale uma observação, que a velocidade de reação pode ser melhorada a partir da capacidade de antecipação, pressupondo que a ação inicia-se antes dos sinais, gestos ou estímulos, como se já houvessem ocorridos, esta encurta o tempo de reação.

Para um bom desempenho na velocidade de movimento, que está ligada a uma boa coordenação intra e intermuscular, a velocidade de contração muscular (actina/miosina) terá nos fatores genéticos seu principal elemento de otimização. Além disso, a coordenação “intermuscular” está baseada nos programas de motricidade sensorial e reflexos motores espinhais, que informam para que o trabalho motor seja coordenado entre contração e extensão dos músculos ou grupos musculares, agonistas e antagonistas, cada vez que houver uma solicitação. Enquanto que a coordenação “intramuscular”, recruta e ajusta os dados de solicitações das unidades motoras (UM), responsáveis pela inervação - primeiro pelas UM lentas, por células menores e de maior excitabilidade e segundo, os neurônios motores maiores, que ativam as fibras musculares rápidas, com um limiar de

excitação maior – formam as condições para que a velocidade alcance valores “ótimos” de desempenho.

Os desempenhos de velocidade precisam de parâmetros, de valores, para que possam ser corrigidos e levados a um desempenho ideal de velocidade. Para a obtenção desses valores, são adotados alguns procedimentos de medição como o *Sprint*, presente na maioria das modalidades esportivas; teste de aceleração de *Kassel* (com células fotoelétricas e corridas); medição horizontal de extensão de braço (células fotoelétricas e alteres para fortalecimento do tríceps), o *Shuttle-run*, o 9-3-6-3-9; de *Slalom*, de dribble, etc. Mas todos eles devem seguir um alto grau de padronização, que possa garantir a confiabilidade dos dados, através de comprovação por repetição.

O treinamento para o desempenho de velocidade é um treinamento complexo, pois dentro da sua estrutura existem outros componentes intrínsecos a ela, sendo necessário que haja treinamento específico, dentro de cada modalidade esportiva, para esses componentes: treinamento de aceleração, coordenação, resistência, partida e aceleração de partida, da fixação da técnica dos movimentos de partida e de reação, de percepção do tempo (antecipação da situação), concentração e pré-tensão muscular.

Na estruturação e planejamento de um treinamento de velocidade, deve-se atentar para alguns fundamentos gerais e considerar o processo de regeneração, de recuperação, da musculatura; atentar para a fadiga do treinamento e a fadiga complexa (SNC); manter um treinamento de FM, de baixo volume e alta intensidade antes do treinamento de velocidade; objetivar a estabilização da técnica; aquecer a musculatura antes do treino principal; manter a boa motivação e o *feedback* dos resultados.

Resistência Aeróbia

O conceito de resistência esportiva pode abranger a resistência muscular ou a pulmonar; ambas visam manter por um tempo máximo possível um determinado desempenho, apesar do trabalho ou fadiga.

O treinamento de resistência não proporciona o mesmo resultado para todos, mesmo os que são submetidos ao mesmo processo de treinamento. Fatores como: metabolismo energético, capacidade de absorção de oxigênio, massa corporal, vontade e persistência, predisposição genética para capacidade de resistência, etc, influencia no desempenho de resistência.

A estruturação para o treinamento de resistência aeróbia segue um modelo de classificação: Resistência Curta, Média ou de Longa Duração. As Resistências de Curta e Média Duração (RCD, para solicitações de até 2 minutos; RMD, para solicitações de até 10 minutos) utilizam um percentual de até 60% de oxigênio como meio energético e a Resistência de Longa Duração (RLD) chega até quase 100% do O₂ como transporte para o substrato energético, esta resistência se subdivide em:

RLD 1 – solicitações de até 35 minutos;

RLD 2 – solicitações de até 90 minutos;

RLD 3 – solicitações de até 6 horas;

RLD 4 – solicitações maiores que 360 minutos.

Quanto ao treinamento para essas resistências específicas, devem ser treinadas em conjunto com a resistência geral, ou seja, o treinamento de resistência geral melhora a capacidade aeróbia, fortalecendo os desempenhos do sistema cardiopulmonar e metabólico de energia, para fortalecer as bases aeróbias para o treinamento de resistência específica, pois esta serve para desenvolver os desempenhos na competição: velocidade de corrida e frequência motora; economia de técnica; suportar a duração da competição; aprender a adaptar velocidade e desempenho, de acordo com a tática de corrida - fase final, condições externas, etc.

Os desempenhos de resistência, sua construção, passa primeiro pela ação coordenativa da força muscular. Essa musculatura necessita de moléculas energéticas necessárias para formar força e realizar trabalho, ou seja, trabalho muscular só é possível com um suprimento constante de substrato energético. No treinamento de RLD o oxigênio ajuda na produção celular de energia, além de eliminar os resíduos (CO_2) pela corrente sanguínea, chegando a quase 99% por 1%, com relação ao metabolismo anaeróbio (sem oxigênio), quando a solicitação de resistência são extremamente longas e torna-se fator decisivo em modalidades esportivas de longa duração a partir dos 2 minutos.

A medição da capacidade máxima de admissão de oxigênio ($\text{VO}_2\text{máx}$), do limiar de lactato e o aeróbio-anaeróbio, aumento e valor máximo da FC, são parâmetros, de grande importância, obtidos em laboratórios, para que seja avaliado a condução do treinamento a ser seguido.

Apesar de não serem tão garantidos quanto os testes de laboratório, os testes de campo, mesmo padronizados, sofrem variações da condição do tempo, temperatura, solo, etc. Mesmo assim, alguns testes como: teste de múltiplas distâncias (para corrida e ciclismo); teste de duas distâncias (para natação); teste de Coconi, etc, são utilizados para obter referências sobre os parâmetros determinantes da capacidade de desempenho de resistência. A partir dos dados colhidos nos testes em laboratório ou de campo, ligados entre si pelo fator intensidade da solicitação e os efeitos das cargas, os métodos de treinamento devem produzir adaptações crescentes, com conseqüente aumento de desempenho.

Treinamento de Resistência

Utilizado tanto para modalidades de curta como de longa duração, o método Contínuo com Velocidade Constante trabalha no limiar das capacidades do atleta e visam a área limite, a área de desenvolvimento, de estabilização e a de regeneração, para isso existe o treinamento abaixo da distância, com velocidade de competição, treinamento na distância e acima dela, e todos com tempos de duração pré-determinados. Já o método Variável utiliza duas variáveis: uma alternada, em função da distância geral, dividida em parciais, com percentuais de velocidade e velocidade de *sprint*; outra, variando em função

do tipo de terreno a ser percorrido, com variações de velocidade e distâncias e *sprint*, em terrenos com variadas formas de irregularidades (tipo, subidas, descidas, etc) e com mudanças entre o metabolismo aeróbio e anaeróbio.

O método de treinamento com Intervalos visa a melhora na capacidade anaeróbia, com aumento do desempenho na resistência de velocidade, como em modalidades de RCD e RMD. Esse modelo de capacidade anaeróbia capacita o metabolismo a disponibilizar energia alática e glicolítica, para que possua tolerância à acidose, à velocidade específica de modalidades esportivas.

A capacidade para o metabolismo anaeróbio é de difícil definição, pois é influenciado por disposições genéticas, por propriedades de vontade, por tolerância à acidose, pela disponibilização de energia alática e glicolítica, etc. Esse tipo de metabolismo, o anaeróbio, entra em ação nos desempenhos de RCD, resistência de *sprint*, cujas modalidades têm duração de 35 a 60 segundos. A duração da manutenção da velocidade mais alta possível, durante esse tempo, está sujeita à limitações na coordenação diferenciada dos programas motores, ou seja, a limitação de desempenho não está na limitação do processo metabólico (lactato ou *déficit* de oxigênio), mas sim devido a uma “fadiga do programa motor”.

Nos desempenhos de RCD, (resistência de velocidade de até 120 segundos; o fator limitante de desempenho deve-se ao *déficit* de oxigênio, que pode chegar a 100%, além da taxa de vazão de glicose, que também pode ser outro limitador.

Dois tipos de treinamento com intervalos, o Intensivo e o Extensivo. O Intensivo tem como objetivo maior a capacidade anaeróbia, com altas solicitações dos sistemas metabólicos e cardiovascular, devendo ser compostos de um treinamento para a ativação e progressão das enzimas glicolíticas (máxima intensidade/30 a 40 segundos/3 a 8 repetições), ou para melhoramento da capacidade de armazenamento do músculo (alta intensidade/90 a 120 segundos/2 a 6 repetições).

O treinamento com intervalo Extensivo trabalha a formação de capacidade de resistência, na área limite e acima dela, com distâncias parciais maiores na área limite e menores nas acima, com tempos totais menores que 60 minutos e intensidade entre 85 a 90% da velocidade de corrida.

No método de Repetição, utilizado para treinamento abaixo da distância da competição e treino de exigências parciais, específicos de competição, ou seja, com a mesma velocidade e intensidades previstas, como meio de equalizar a frequência e velocidade dos movimentos, com a velocidade de corrida. Por sua vez, o método de Competição e Controle desenvolve a resistência específica de competição, da aquisição de experiências táticas, da consciência e controle do desempenho é utilizado o treinamento específico para competição e controle, usado principalmente em atividades que usam as RCD e RMD.

As Resistências gerais e específicas andam sempre juntas quanto ao seu treinamento. A geral, na maioria das vezes, é treinada no período preparatório (PP), no intuito de aumentar a capacidade aeróbia, utilizando o método contínuo de resistência. O aumento dessa capacidade, possibilitará um desenvolvimento maior da outra capacidade de

resistência (anaeróbia): a específica, que passa a ser desenvolvida de acordo com o desempenho de resistência própria de cada modalidade de jogo ou competição.

Mobilidade

Deve-se entender Mobilidade como a capacidade que o indivíduo possui de ter Flexibilidade (capacidade do alongamento dos músculos, tendões, ligamentos, pele e elasticidade do músculo esquelético) e Agilidade (capacidade de executar movimentos previstos, com grande amplitude em determinadas articulações), além de força, para atingir amplitude de movimentos das articulações, boa coordenação intra e intermuscular das capacidades motoras programadas e da capacidade funcional das articulações.

A mobilidade é dependente das horas do dia, da temperatura do corpo e da fadiga. A baixa temperatura do corpo, as primeiras horas do dia e a fadiga expõem o corpo a uma baixa mobilidade, ao contrário do corpo descansado, com treinamento de aquecimento e clima quente.

O treinamento da mobilidade pode ser classificado em três tipos de pares:

1 – Geral/Específica: a Geral designa uma mobilidade média, designa a capacidade funcional e normal do indivíduo; a Específica está relacionada as exigências específicas das modalidades esportivas, obtida através de treinamento técnico adicional dos programas de mobilidade;

2 – Ativa/Passiva: a mobilidade Ativa é considerada a maior mobilidade possível de uma articulação, sem qualquer ajuda, enquanto que a mobilidade Passiva pode ser alcançada apenas com o auxílio de forças externas (aparelhos, parceiro, etc);

3 – Estática/Dinâmica: mobilidade Estática é a manutenção, por algum tempo, de determinada posição por uma articulação e a Dinâmica é a obtenção de determinada posição da articulação através de um movimento.

As articulações são as principais agentes causadoras da mobilidade, formadas por cartilagens, ligamentos, ossos e líquido lubrificante. Elas são constantemente levadas à lesões (luxação, traumatismo, distensão, fissuras nos ligamentos, etc), pelos esforços causados pelas solicitações durante treinamentos e/ou competições. As principais articulações são: joelho, coluna espinhal, ombro (cintura escapular), cotovelo, punho, tornozelo e quadril (cintura pélvica).

1 – *Mobilidade Geral*: se considerarmos que o treinamento de mobilidade afeta diretamente a melhora na mobilidade das articulações e na capacidade de alongamento dos músculos, é necessário seguir recomendações para a execução desse treinamento. Quando procuramos conseguir uma mobilidade geral da articulação, devemos fazê-lo através de exercícios de ginástica ou a partir dos chamados “Círculos Funcionais”, que dividem os exercícios de I a IV, com relação às posições das articulações:

- I - Ombro, escápula, clavícula e MMSS (membros superiores);
- II - Coluna cervical, torácica e lombar;
- III - Quadril e articulação do quadril (cintura pélvica);
- IV - Articulação do quadril com os MMII (membros inferiores).

O treinamento para aumento na capacidade de alongamento dos músculos, tem o objetivo de melhorar a qualidade das suas propriedades elásticas, através de vários tipos de alongamento: ativo (frequência de alongamento com contração isométrica, relaxamento, alongamento com contração concêntrica); dinâmico (controle dos movimentos de maneira calma, mas vigorosa, com aumento gradativo da frequência de repetições até o máximo); passivo (alongamento suave até o máximo, mas sem dor e um segundo alongamento mais vigoroso).

2 – *Mobilidade Específica*: em determinadas modalidades esportivas (patinação, natação, corrida com barreiras, etc) a mobilidade é um parâmetro decisivo e influencia no desempenho esportivo, daí a necessidade de um treinamento específico de mobilidade, que pode ser como um treinamento complementar ou para integrar o aumento do treinamento de mobilidade geral.

O treinamento específico para mobilidade deve seguir as especificidades dos gestos motores técnicos de cada modalidade esportiva e, dada a sua relevância, no estado de desempenho esportivo, pois a falta ou deficiência de mobilidade causará restrições de desempenho técnico e de condicionamento, não podendo ser compensada de outra maneira.

Tática

A Tática está baseada numa série de efeitos, desencadeados pelo treinamento do condicionamento técnico, motor e intelectual. O comportamento tático relaciona o atleta aos objetivos esportivos e a partir destes, as capacidades psíquicas e psico-fisiológicas são exteriorizadas através das ações desenvolvidas pela personalidade deste atleta.

A consciência, memória e lembrança constituem os componentes para o comportamento tático ideal, desde que tenha a capacidade de trazer à consciência os conteúdos da memória de longo prazo, ou seja, os "engramas estruturais", formados a partir da memória de curto prazo, "engramas dinâmicos", quando do processo de aprendizagem. É claro que para manter um bom desempenho tático não basta ter elaborado uma memória de longo prazo, mas aplicar o potencial, também em longo prazo

Através do treinamento de técnicas e seus efeitos, há de se adequar uma tática de treinamento, com várias tentativas até o movimento na forma desejada, e para isso, o condicionamento de sistematização da técnica, através do processo linguístico cerebral, mais as seqüências motoras apresentadas visualmente e informações táticas verbais, apoiadas pela chamada "memória adicional", que consiste em uma formulação mental de determinadas sensações cenestésicas de seqüências motoras, teremos o comando da ação para a tática, através da percepção da situação, a partir da parte psicológica, seguida de um confronto mental em virtude de análise desta situação. Partindo assim para uma elaboração da ação, como melhor seleção momentânea para o problema, ou seja, para uma ação tática, a experiência tem importância essencial e excepcional.

O treinamento de táticas visando o desempenho e o sucesso esportivo, objetiva:

1 – A formação de conhecimentos táticos: conhecimentos fundamentais da modalidade esportiva e a situação padrão quanto às possibilidades e sequência de acontecimentos;

2 – Formação da capacidade de percepção: exercitar conteúdos de percepção específico da modalidade, como o comportamento motor da visão, direção da atenção, percepção total, específica, etc;

3 – Elaboração de passos de decisão: através de decisões conscientes, elaboradas a partir de alternativas de ação, relacionando informações percebidas, com possibilidades táticas e específicas de cada situação;

4 – Instrução ao autocontrole: aprender o autocontrole, reconhecendo e aceitando decisões erradas, para usa-las de modo a construir mudanças de comportamento nas ações, em situações idênticas.

Os exercícios para a formação tática deve priorizar o individual, primeiramente, e em segundo plano, a tática da equipe. Em função disso, a elaboração desses exercícios deve buscar, pelos atletas: a observação da sequência dos acontecimentos e procurar ser regular nas suas ações; buscar descobrir as características que podem leva-lo a obter uma regularidade, ao associar suas ações às da equipe: “eu farei isto, porque aconteceu aquilo e ele fez isso”, etc.

Nos exercícios de tática a função do professor ou treinador é envolver-se no processo apenas impulsionando os atletas e dando *feedback*, além de ser responsável pela concepção e controle das sequências dos exercícios. Nesta concepção, ele deve estar atento se a forma do exercício combina com as situações de jogo, se há uma padronização nas condições, se as alternativas de ação atinge o nível de desempenho e a capacidade dos atletas, se os atletas executam o pré-determinado e se eles têm autonomia para decidir a melhor resposta para a ação.

Estruturação e organização

Uma condição para estruturação do treinamento é que as solicitações de treinamento geral e usual, devem seguir a periodização do treinamento retardado de longo prazo, para atletas ou jovens, cujos desempenhos sejam inferiores ou médios. Já atletas de alta qualificação, do esporte de alto rendimento, devem usar períodos de tempo fixados, orientados para solicitações de treinamento especiais e específicos, da modalidade esportiva, com os conteúdos de força, técnica e de força e velocidade, com elevado volume de solicitação.

Para o planejamento de um treinamento é necessário fazer uso de um Plano de Diretrizes (treinamento generalizado, específicos da modalidade), que orientam o planejamento através dos dados principais dos conteúdos, exigências das solicitações, disposição temporal, periodização específica e as competições. Segundo o precursor da periodização do treinamento esportivo, Matviev, os esportistas para alcançar e manter um bom

rendimento, devem passar por períodos, por fases, e esses períodos são divididos em: Preparatório (PP), Competitivo (PC) e de Transição (PT).

1 - *Período Preparatório (PP)*

O PP objetiva o desenvolvimento da forma esportiva, criando pré-condições básicas de condicionamento e técnicas-táticas para o alto desempenho no PC. Comumente desmembrado em período preparatório geral e preparatório específico, subdivide-se ainda em Macrociclos (MAC 1, 2 e 3), que normalmente duram de 4 a 8 semanas. Desde a retomada da capacidade geral de desempenho, passando pelos seus fundamentos, especialmente os dominantes e chegando ao aperfeiçoamento das pré-condições específicas de desempenho.

2 - *Período Competitivo (PC)*

O Período Competitivo busca o aperfeiçoamento da forma e das condições realizadas nas competições. Do calendário que estabelece o número e tipo das competições é estabelecido o tempo e conteúdo das solicitações. Esse PC, também é subdividido em Macrociclos: MAC 4 e 5 – simples, de 2 a 3 meses de duração ou em MAC 4, 5 e 6 – complexo, com duração mais longa.

3 - *Período de Transição (PT)*

O período de Transição visa a recuperação ativa do atleta, em que há a redução das solicitações de treinamento, com redução do desempenho, com a manutenção da forma e determinado nível de condicionamento, através de treinamento geral da modalidade esportiva, além da regeneração corporal (massagens, saunas, férias, etc) e que pode levar até 4 semanas.

Treinamento de jovens

Quando se pensa no treinamento de jovens, para o esporte de alto rendimento, deve-se ter em mente que esse é um processo de longo prazo, mesmo com a antecipação do início do treinamento de crianças e jovens cada vez mais precoce e com aumento nas solicitações no treinamento.

Segundo a “escola alemã”, os processos de treinamento de longo prazo devem ser feitos em três etapas:

1 – A formação básica geral e universal;

2 – Treinamento da nova geração, passando pelas fases de: Fundamentos, Estrutural e Adicional;

- Fundamentos – trabalhar bom desempenho geral e universal, aprendizado e desenvolvimento das capacidades fundamentais e específicos da modalidade esportiva e das técnicas motoras fundamentais, despertar motivação para o desempenho da modalidade, conhecer e experimentar vários modos de treinamentos da modalidade e estruturar a capacidade, o condicionamento e a estabilização do desempenho.

- Estruturais – elevar o estado de desempenho específico da modalidade, dominar as técnicas mais importantes, conhecer métodos específicos da modalidade, estabilização da motivação para o desempenho e participação com sucesso nas competições nacionais.

- Adicionais – manter um contínuo aumento do desempenho do condicionamento, com amplo repertório e domínio de técnicas, tolerâncias das solicitações em diferentes ciclos de treinamento, visar o sucesso nas competições nacionais nas últimas fases de treinamento da “nova geração”, trabalhando perspectivas de potencial para atingir máximos desempenhos para o alto rendimento.

3 – Treinamento de alto nível;

No treinamento de jovens, visando a alta *performance*, deve-se considerar alguns fatores que devem regular o programa de treinamento: o desenvolvimento da personalidade; o desenvolvimento motor; influências ambientais; desenvolvimento das fases púberes (pré-púbere, púbere e adolescência) e a idade biológica (desenvolvimento e capacidade funcional do organismo).

A partir da análise, observação e detecção dos fatores reguladores do treinamento, há que se estabelecer um programa de desenvolvimento das várias capacidades corporais e habilidades motoras, chamadas de “Fases Sensíveis”. Outros fatores como o ambiente social das crianças e jovens, a família, os pais, os amigos, a escola, a formação profissional, têm influência sobre as ações de treinamento e competição, recaindo sobre os pais, o papel mais importante no apoio à organização do treinamento.

Desde a formação básica geral e universal, como etapa inicial no treinamento de jovens, para o melhoramento universal do nível geral de desempenho esportivo e o “despertar” do interesse contínuo nas ações esportivas, que se inicia ainda na idade escolar precoce, a partir do primeiro ano escolar, podendo acontecer mais cedo ou mais tarde, dependendo da modalidade escolhida, as bases da formação geral estão fundamentadas no trabalho do comportamento motor, no exercício das habilidades através das brincadeiras em formas de jogo, com aumento progressivo no grau de dificuldade dos exercícios; e essa fase dura cerca de dois a três anos. Nas escolas brasileiras, tanto as de ensino público quanto do ensino privado, não se adotam sistemas de treinamento específico, mas o desenvolvimento motor e de habilidades, através de brincadeiras para o lazer, jogos lúdicos e disputas sem competição (participação premiada).

No Brasil, os atletas jovens, já antes da puberdade, 11/12 anos, iniciam o treinamento de técnicas, de condicionamento e de táticas, já direcionando os movimentos para o aprendizado das habilidades motoras esportivas, para aquisição do grau de domínio das técnicas esportivas (ações biomecânicas) e estabilização do domínio da técnica. Os programas de treinamento utilizam informações visuais, demonstração e diversas formas de informação verbal, na apresentação dos exercícios às crianças, além do *feedback*, séries metódicas de exercícios, com alta densidade, baixo volume e intensidade, seguindo os treinamentos básicos de força, velocidade, capacidades aeróbias e anaeróbias, mobilidade e táticas.

O treinamento de *Força* para os jovens deve servir para o fortalecimento geral e universal de toda a musculatura esquelética, além de estimular as diversas partes do aparelho motor passivo. O método de treinamento em circuito, com baixas cargas, baixa intensidade e densidade, com aumento maior no volume e das solicitações usado antes da puberdade, visa criar pré-condições favoráveis ao treinamento na puberdade, que visa a ampliação do potencial energético da musculatura esquelética para o crescimento muscular.

Nos treinamentos de *Velocidade*, que podem iniciar a partir da idade pré-escolar (dos 3 aos 7 anos), visando a faixa coordenativa da velocidade, as bases estão na diminuição dos tempos de reação e na melhoria da capacidade para executar movimentos de alta frequência em período curto. Exercícios de reação (em formas de jogos ou competição), movimentos cíclicos (em forma de corrida em curta distância em velocidade máxima, com pausas longas de recuperação) são os modelos mais indicados para o aumento da capacidade de desempenho de velocidade.

O treinamento das capacidades *Aeróbias e Anaeróbias* são estimuladas em fases escolares diferentes, para o treinamento de resistência aeróbia, que se inicia na idade escolar, pode ser utilizado o método contínuo de corrida, ciclismo, natação, etc, já para o melhoramento da resistência anaeróbia, no início da puberdade, seguir o mesmo padrão do treinamento para o alto nível, com corridas intervaladas, diferentes terrenos, diferentes níveis (subida e descida), etc.

Quanto ao treinamento de *mobilidade*, os jovens, já a partir da idade escolar, se iniciam na área de aquecimento, passando por ginástica e alongamento ativo e, dependendo da atividade esportiva, o alongamento passivo.

Para a melhoria e manutenção da mobilidade adquirida, a partir da puberdade, se opta por um treinamento de força de baixa intensidade, para que o treinamento de mobilidade otimize a tensão e a postura corporal, em oposição aos desequilíbrios musculares. Esse método de treinamento, através de exercícios de ginástica, de alongamento dos flexores do quadril e extensores do dorso, assim como fortalecimento dos músculos abdominais, dos joelhos e da região glútea, procura evitar lesões posturais a partir da coluna cervical (hiperlordose).

Para os jovens, o treinamento de *Táticas* se prende mais ao aprendizado de regras e o cognitivo, exercícios de observação, análise e experimentação de ações, capacidade de antecipação de situações de competição, exercícios de antecipação à ação dos adversários, além da noção de avaliação da própria concepção da ação tática. Esses exercícios devem seguir um aumento gradual, do simples para o complexo, com o mais variado tipo de informações (fotos, imagens de filme e vídeo, situações de competições, da mais fácil para a mais difícil).

Treinamento para o condicionamento físico e para a saúde de jovens adolescentes

Uma boa saúde precisa de alimentação adequada, uma conduta de vida saudável e uma atividade física. O Condicionamento Físico precisa além dos componentes para

uma boa saúde, uma maior: capacidade muscular, capacidade de observação de oxigênio, velocidade, etc.

O treinamento para a saúde tem como finalidade primeira, a função de “compensação”, pela inatividade ou falta de movimento, causado por vários motivos, como a atividade profissional, acomodação, etc. Por outro lado, o treinamento para o condicionamento físico visa buscar algo que não se tem, e não suprir a falta de algo; funciona como função preventiva e melhoria do desempenho físico.

Alguns desempenhos, através do treinamento, podem ser conseguidos tanto para o condicionamento físico, quanto para a saúde:

- Melhoria da capacidade aeróbia de desempenho é o principal objetivo buscado pelo treinamento, auxiliando os sistemas cardiovascular, nervoso autônomo e processos metabólicos musculares, conseguidos através de corrida, ciclismo, caminhada, natação, etc.

- A mobilidade funcional (das articulações e elasticidade muscular) alcançada através de programas de mobilidade articular, alongamentos, ginástica funcional, Pilates, etc.

- A melhora nas habilidades motoras visando melhorias na capacidade de condução e coordenação motora. Modalidades como vôlei, tênis, futebol, ginástica, dança, patinação, etc, ajudam nessa melhoria.

Os ganhos do treinamento para o condicionamento físico, principalmente o de resistência, pela influência no metabolismo muscular e melhora do desempenho do sistema cardiovascular, são percebidos através do aumento do débito cardíaco, do volume sanguíneo (o que o coração faz circular por minuto), do aumento da absorção máxima de oxigênio, da melhora da formação de capilares, do aumento da mioglobina e multiplicação das mitocôndrias musculares, do aumento do teor do glicogênio, do ATP e CP muscular, aumento do volume sanguíneo, etc, ou seja, percebe-se o quanto é importante um treinamento correto de resistência tanto para a saúde, quanto para as atividades esportivas.

A sistematização do treinamento de força leva a uma melhora na capacidade de inervação e ampliação do potencial de energia da musculatura, fazendo com que haja uma hipertrofia muscular, com melhora do fluxo energético do músculo. Esses objetivos do treinamento de força, podem ser alcançados através de duas formas de treinamento: o Bio-treinamento - busca um treinamento do condicionamento físico através da combinação entre o treinamento de órgãos, músculos e sistema neural e o Treinamento em Circuito - recomendado por trabalhar para uma formação muscular geral (estruturação dos músculos), para os grupos musculares principais.

A ginástica funcional é um método de exercício que funciona como base de apoio ao treinamento para a saúde e para o condicionamento físico, pela exercitação da mobilidade. Utilizada para exercer estímulos aos órgãos, às articulações, aos músculos, à coordenação de movimentos, para criar boas condições psicomotoras e contribuir para um bem-estar psíquico, a ginástica funcional, com 15 minutos diários, alcança os grandes círculos funcionais dos movimentos humanos. Através de exercícios como: abdominais

em decúbito dorsal, alongamento com as mãos entrelaçadas acima da cabeça, com braços e pernas estendidos, flexão e extensão de uma perna na posição lateral, oscilação das pernas, relaxada, para frente e para trás, flexão dos joelhos com levantamento lento, etc.

O treinamento para o condicionamento físico necessita de um equilíbrio saudável do metabolismo e uma boa alimentação, serve como orientação e manutenção da massa normal individual de condicionamento físico. A alimentação correta deve ser a necessária e completa, suficiente para o consumo, variada, equilibrada, algumas cruas e outras com preparo e/ou cozimento cuidadoso. A composição diária de mistura mais adequada possui 50% em carboidratos, 35% em gorduras e 15% em proteínas, sem esquecer a ingestão de líquidos de 1,5 a 2 litros diários, minerais e vitaminas encontrados nos alimentos.

Conclusões

No Brasil, a partir da década de 1930, surgiram trabalhos sobre o Treinamento Esportivo, com o General Jayr Jordão Ramos, o Professor Lamartine Pereira da Costa, etc, sendo que uma maior divulgação sobre o Treinamento Desportivo no Brasil aconteceu só a partir da década de 1970, através do Ministério da Educação e Cultura, MEC, com a implantação dessa disciplina nas Universidades, e os laboratórios para a disciplina.

Treinamento Desportivo, atualmente, está em expansão crescente sem nada a dever aos países mais desenvolvidos, mesmo apesar da deficiência de recursos materiais existentes na maioria das instituições de ensino.

Vários atletas e equipes nacionais têm conseguido despontar no cenário mundial, em competições internacionais, haja visto o número de medalhas conseguidas em competições olímpicas, mundiais, grand-prix, etc. E o treinamento esportivo, a preparação do condicionamento físico, tem sido um dos principais causadores dos ótimos resultados, nas mais variadas competições, dentro e fora do país.

O número de academias de ginástica e musculação têm aumentado, pois a demanda pela fuga da ociosidade, da inatividade, a busca pelo condicionamento físico, como orientador para uma melhor qualidade de vida, bem-estar, e vida saudável, aumentou. Em parte pelo desenvolvimento econômico do país e dos seus habitantes, e por outro lado, pelo incentivo da mídia e da “globalização”, da prática de esportes, de atividades físicas, como modo de lazer e como produtores da boa saúde e da longevidade.

O Treinamento Esportivo aborda os principais elementos e capacidades que levam à constituição de um planejamento, de um plano de trabalho, voltado para as diversas modalidades esportivas, com o objetivo de se alcançar o melhor condicionamento e sucesso esportivos, começando pelo treinamento de crianças e jovens, até os atletas de alto rendimento.

Referências

- 1 - Aulete, Francisco J. Caldas. Valente, Antonio L. dos Santos. Aulete Digital, *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete*. Ed. Bras. Original.
- 2 - Bompa, Tudor O. *Periodização: teoria e metodologia do Treinamento*. São Paulo: Phorte Editora, 2002.
Manual do Treinamento Esportivo – São Paulo: Phorte Ed, 2008
- 3 - Matveiev, L. *El entrenamiento deportivo y su organización*. Roma. Escuela de deportes. 1990.
- 4 - *A Glicose e o Metabolismo*.
Disponível em: <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/bioquimica/bioquimica2.php>.
Acessado em: 30/09/2012.
- 5 - *A Importância do Treinamento global para desenvolvimento universal na Atividade Esportiva*.
Disponível em: <http://www.universidadedofutebol.com.br/Files/pdf/A+IM-PORTA+%5B1%5D.pdf>. Acessado em: 13/05/2012.
- 6 - *A Interferência do Estresse no Rendimento Psicofísico*.
Disponível em: www.clicfolio.com/clicfolio/arquivos.php?arq=88844&id=835.
Acessado em: 04/10/2012.
- 7 - *Capacidades Motoras*.
Disponível em: www.personalclub.com.br/images/upload/Capacidades_Motoras.docx.
Acessado em 30/09/2012.
- 8 - *Como Funciona o Metabolismo*.
Disponível em: <http://www.clickcorridas.com.br/sala.aspx?idSL=21>.
Acessado em: 30/09/2012.
- 9 - *Descanso entre as Séries*.
Disponível em: <http://www.hipertrofia.org/blog/2009/12/02/descanso-entre-as-series/>.
Acessado em: 30/09/2012.
- 10 - *Desempenho esportivo é muito mais que treinamento físico*.
Disponível em: <http://www.professorheliosouza.com.br/2009/08/desempenho-esportivo-e-muito-mais-que.html>.
Acessado em: 13/05/2012.
- 11 - *Doenças da Coluna Cervical*.
Disponível em: <http://marcotuliosette.site.med.br/index.asp?PageName=Doen-E7as-20da-20Coluna-20Cervical>.
Acessado em: 02/10/2012.
- 12 - *Engrama Cerebral*.
Disponível em: <http://www.iebrafisio.com.br/2011/12/engrama-cerebral.html>.
Acessado em: 12/05/2012.
- 13 - *Fibras de Contração Lenta*.
Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao-fisica/artigos/14991/fibras-de-contracao-lenta>.

Acessado em: 30/09/2012.

14 - *Isotonia e Isometria.*

Disponível em: <http://www.ck.com.br/materias/119-isotonia-e-isometria.html>.

Acessado em: 15/10/2012.18/07/2012.

15 - *Desenvolver um Circuito de Força e Condicionamento.*

Disponível

em:

[http://sports.specialolympics.org/specialo.org/Special_/English/Coach/Coaching/Portuguese/Nutrition Safety and Fitness/Designing a Strength and Conditioning Circuit.htm#top](http://sports.specialolympics.org/specialo.org/Special_/English/Coach/Coaching/Portuguese/Nutrition%20Safety%20and%20Fitness/Designing%20a%20Strength%20and%20Conditioning%20Circuit.htm#top). Acessado em: 15/10/2012.

16 - *Treinamento de Força Aplicada aos Desportos.*

Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53258853/7/TREINAMENTO-DA-FORCA-DE-RESISTENCIA>.

Acessado em: 01/10/2012.

17 - *Sistema Linfático.*

Disponível em: <http://www.afh.bio.br/imune/linfa1.asp>.

Acessado em: 02/10/2012.

18 - *Síndrome do Overtraining.*

Disponível em: <http://www.cdof.com.br/consult70.htm>.

Acessado em: 02/10/2012.

19 - *Sistema de Treinamento.*

Disponível em: <https://sites.google.com/site/boletimosotogari/coluna-treinamento-esportivo/sistema-de-treinamento>.

Acessado em: 13/05/2012.

20 - *Sistema Nervoso.*

Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57791269/45/Estruturas-basais-do-cerebro-Nucleos-da-base>.

Acessado em 30/09/2012.

21 - *Treinamento e Condicionamento de Força.*

Disponível em: [http://sports.specialolympics.org/specialo.org/Special_/English/Coach/Coaching/Portuguese/Nutrition Safety and Fitness/Strength Training and Conditioning.htm](http://sports.specialolympics.org/specialo.org/Special_/English/Coach/Coaching/Portuguese/Nutrition%20Safety%20and%20Fitness/Strength%20Training%20and%20Conditioning.htm).

Acessado em: 18/07/2012.

22 - http://jefersonvianna.sites.uol.com.br/treinamento_5.html. Acessado em: 10/05/2012.

23 - <http://jefersonvianna.sites.uol.com.br/treinamento.html>. Acessado em: 10/05/2012.

APROVEITAMENTO DE CASCAS DE LARANJAS EM RECEITAS CULINÁRIAS:
UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O APRENDIZADO EM CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Luiza Beatriz Bezerra de Sousa
Manoel Gonçalves da Silva Neto
Isadora Brandão Parente
Raimundo Nonato Lima Júnior

Introdução

O Brasil é um dos maiores produtores e exportadores de laranjas do mundo. Cerca de 90% dos frutos da citricultura nacional são destinados à indústria de sucos concentrados e congelados, que visam atender uma demanda cada vez maior por uma alimentação saudável. Somente na safra 2016/2017, o país produziu cerca de 441 milhões de caixas de 40,8 Kg de cítricos, sendo 80% desta oriunda do Estado de São Paulo (ALEXANDRINO *et al.*, 2007; CLEMENTE *et al.*, 2012; SOMBRA *et al.*, 2018).

A grande produção mundial de laranjas, estimada em 80 milhões de toneladas por ano, traz consigo o problema da geração de resíduos (cascas e bagaços) ao final da cadeia citrícola. Este material equivale a aproximadamente 50% do peso da fruta, podendo apresentar elevados níveis de umidade, o que por sua vez pode limitar operações de coleta, transporte e armazenamento envolvidos em possíveis processos de reaproveitamento (ALEXANDRINO *et al.*, 2007; CORAZZA; RODRIGUES; NOZAKI, 2001).

A literatura acadêmica apresenta diversos usos e aplicações dos resíduos da indústria citrícola. Dentre os principais, destacam-se a produção de carvão bioativado (ou biochar) (CARVALHO, 2018), biogás (SANTOS *et al.*, 2018), enzimas lignocelulósicas (ALEXANDRINO *et al.*, 2007) e como complemento para rações animais (BORGES, 2014). No entanto, pesquisas recentes sugerem desenvolver aplicações tecnológicas e culinárias que possam aproveitar a grande quantidade de compostos presentes nestas estruturas, tais como vitaminas e metabólitos biologicamente ativos.

Cascas e bagaços de laranjas são estruturas com altos teores de pectinas, uma fibra alimentar que apresenta diversas propriedades terapêuticas, vitamina C e flavonoides, compostos polifenólicos de baixo peso molecular que promovem reconhecidos efeitos biológicos, tais como atividade antioxidante, anti-inflamatória, antineoplásica, antialérgica, antiulcerogênica, antimicrobiana e antiviral (JOHANN, 2007; OLIVEIRA, 2013; MACHADO *et al.*, 2008; RUVIARO *et al.*, 2008). No Brasil, o consumo médio diário de flavonoides é de 86 mg/dia para homens e 79 mg/dia para mulheres, sendo a laranja e outros cítricos as principais fontes alimentares destes metabólitos secundários (ALEGRE, 2015). No entanto, este valor ainda está bem abaixo do recomendado pelos profissionais da área de nutrição, que variam entre 1 a 2 g/dia (SILVA, 2009).

O aproveitamento de cascas e bagaços de laranjas na produção de formulações culinárias constitui uma ferramenta diferenciada para estimular o consumo de flavonoides, vitaminas e fibras alimentares. Associados aos benefícios fisiológicos de combate e prevenção de doenças, existem ainda os ganhos ambientais, econômicos e educacionais desta prática, que se expressam na forma de redução das cargas de resíduos orgânicos descartados na natureza, possibilidade de empreendedorismo sustentável, bem como o aprendizado humano e acadêmico envolvidos em todas as etapas do ciclo de vida destes materiais.

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio no Ceará

O decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 estabelece que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso;
- III - Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2014, grifo nosso).

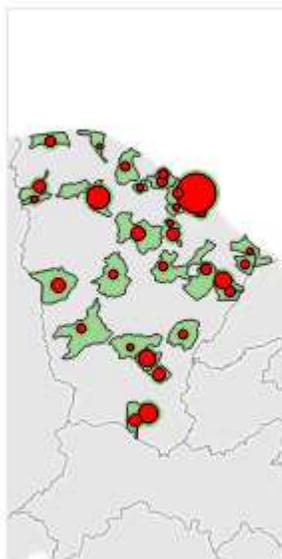
Observa-se na prática escolar que muitos cursos técnicos integrados ao ensino médio em funcionamento no país ainda exibem uma forte fragmentação curricular entre as formações propedêutica e técnica. Este fato foi relatado por Moreira e Gobbi (2011) ao analisarem os projetos pedagógicos de curso (PPCs), matrizes curriculares e as rotinas pedagógicas de cursos técnicos integrados ao ensino médio (Informática e Eletrônica) ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), *campus* Paracatu.

No Ceará, a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio é encabeçada pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional, criadas em 2008 (Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008), e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) (pertencente a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008). Em ambas as esferas, a instalação do ensino integrado visa, além da formação humana propedêutica, criar possibilidades de desenvolvimento profissional para atuação local, baseando-se nas potencialidades de cada região (BRASIL, 2008; LIMA, 2014).

O IFCE apresenta 32 *campi* distribuídos entre capital e interior, conforme mostrado na figura 1, que ofertam diversos cursos técnicos integrados ao ensino médio (edificações, eletrotécnica, química, mecânica, telecomunicações, edificações, agropecuária, agroindústria, nutrição e dietética, eventos, eletrônica, eletroeletrônica, petroquímica,

eletromecânica, redes de computadores, informática e metalurgia) com uma duração média de 3 a 4 anos. A forte interiorização da instituição, fruto de políticas públicas de expansão, proporciona atualmente acesso a cursos integrados de alta qualidade a mais de 2.800 estudantes (IFCE, 2019).

Figura 1 – Distribuição dos 32 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará



Fonte: Sistema acadêmico do IFCE (IFCE, 2019).

O IFCE *campus* Crateús, localizado a 360 Km da capital cearense, destaca-se na região por ter sido a unidade pioneira, dentro da rede federal, a ofertar cursos integrados. Desde 2010, a instituição oferta o curso técnico integrado em química, com duração de 4 anos. A estrutura física conta com laboratórios multidisciplinares de química, física, biologia, informática, matemática, além de espaços esportivos e de convivência que permitem o desenvolvimento de diversas atividades acadêmicas, tanto propedêuticas, quanto técnicas.

Um dos principais problemas pedagógicos enfrentados pelo curso em seu primeiro quinquênio de existência foi a alta taxa de evasão, devida sobretudo ao perfil dos alunos ingressantes, que em sua maioria, já possuíam ensino médio completo, e ao tempo necessário para sua conclusão (4 anos), superior aquele observado para as escolas estaduais regulares ou de educação profissional existentes no município. Com a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (2019), esta distorção foi corrigida e as taxas de evasão diminuídas significativamente (atualmente, este mesmo curso também é ofertado de modo integrado e integral, em regime de 3 anos). Além disso, a matriz curricular e as

rotinas pedagógicas foram modificadas de modo a aproximar formação básica e profissional, tornando o ensino verdadeiramente integrado.

Objetivos

O objetivo do presente estudo foi desenvolver um trabalho teórico-prático com os alunos do curso Técnico Integrado em Química do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *campus* Crateús, visando o reaproveitamento de cascas de laranjas e sua aplicação em receitas culinárias, estimulando assim o reaproveitamento de recursos naturais, a ingestão de alimentos ricos em vitaminas e flavonoides (antioxidantes naturais), bem como o aprendizado interdisciplinar e autônomo.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido no período de janeiro a março de 2019 como atividade conjunta integrativa das disciplinas de Bioquímica Básica e Química de Produtos Naturais e foi dividido em três etapas (estudos em grupo, desenvolvimento de receitas e apresentação de um produto culinário). Após uma ampla abordagem teórica em sala, os alunos desenvolveram suas atividades práticas iniciais no laboratório de química da instituição, iniciando pela extração do óleo essencial das cascas de laranjas coletadas no refeitório do IFCE *campus* Crateús. Esse processo foi realizado por meio de diversos métodos de separação (hidrodestilação, prensagem e extração com solvente) (MATOS, 2009), buscando obter um produto rico em compostos polares (flavonoides e vitamina C) de palatabilidade agradável.

Como segunda etapa, os alunos desenvolveram diversas receitas culinárias (gelatinas, biscoitos, bolos e sobremesas) a base de cascas de laranjas (obtidas em suas próprias residências), tomando todos os cuidados de higiene e segurança alimentar durante o manuseio e preparo dos alimentos.

A última etapa do trabalho consistiu de uma apresentação das diversas receitas produzidas para os alunos do curso Técnico em Alimentos, também ofertado pelo IFCE *campus* Crateús (modalidade subsequente), de modo a disseminar para estes as possibilidades de aplicação de subprodutos da cadeia citrícola.

Resultados e discussões

As figuras 2 e 3 mostram, respectivamente, os passos iniciais dos processos de obtenção (lavagem e separação das partes de interesse) e processamento (prensagem e hidrodestilação) das cascas de laranjas coletadas manualmente pelos próprios discentes no refeitório do IFCE *campus* Crateús. O objetivo destas etapas foi desenvolver habilidades técnicas que pudessem proporcionar aos alunos conhecimentos para a elaboração posterior e autônoma de suas receitas, utilizando albedo e flavedo (subcamadas vegetais

componentes das cascas) de diferentes espécies do gênero *citrus* comercializadas na região.

Figura 2 – Atividades práticas iniciais em laboratório: lavagem (fig 2.a) e separação do material cítrico de interesse (albedo e flavedo) a ser utilizado em receitas culinárias (figs 2.b/c)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 3 – Processamento das cascas de laranja: extração por prensagem utilizando prensa hidráulica (fig. 3.a), espremedor de alho caseiro (fig.2b) e hidrodestilação do material vegetal (fig.3.c)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Após 10 horas de atividades em laboratório, nas quais os alunos se familiarizaram com técnicas de destilação, centrifugação, prensagem e extração com solventes, foi proposta a elaboração de diferentes receitas caseiras que utilizassem as cascas de laranjas como componente diferencial. A ideia central desta provocação foi despertá-los para a problemática do descarte de toneladas de material vegetal cítrico e a possibilidade de iniciar uma mudança de mentalidade socioambiental partindo do aproveitamento de resíduos gerados, comumente, em suas próprias residências. A seguir (figuras 4,5,6 e 7), detalham-se as receitas caseiras propostas pelos alunos, transcritas de modo fiel aquilo apresentado por eles.

Bolo shell cake:

“Bata a casca de uma laranja com meia xícara de água quente (fig. 4a), depois acrescente 2 ovos, o óleo e o açúcar e bata bem; despeje a mistura em uma vasilha e acrescente o trigo e por último o fermento (fig. 4b); leve ao forno em uma fôrma com furo central (fôrma de pudim) por aproximadamente 30 minutos em temperatura média (figs. 4c/d); para ver se está pronto enfie um palito ou um garfo, se sair limpo está pronto; desenforme quando estiver morno (fig. 4e).”

Preparo da Calda:

“Faça o suco de uma laranja e coloque-o em uma panela; acrescente duas colheres de açúcar; mexa bem até a mistura ferver e adquirir uma consistência viscosa (engrossar) (figs. 4f/g).”

Figura 4 – Preparo do bolo Shell Cake



Fonte: Elaborado pelos autores.

Cascas de laranjas açucaradas

1º Passo: Corte as cascas em tiras (fig. 5a);

2º Passo: Lave bem as tiras de cascas de laranja em água corrente (fig. 5b);

3º Passo: Coloque as cascas de laranjas em uma panela com água; leve ao fogo e espere ferver (fig. 5c);

4º Passo: Coloque 80 gramas de açúcar em uma panela juntamente com as cascas (fig. 5d).

5º Passo: Coloque um pouco de água e misture bem. Em seguida leve ao fogo e deixe ferver até que toda a água evapore (fig. 5e).

6º Passo: Com as cascas bem fervidas, retire-as do fogo, coloque-as em um recipiente e em seguida adicione açúcar. Será adicionado açúcar até que todas as cascas estejam separadas. Espere-as secar e está pronto para a degustação (fig. 5f).

Figura 5 – Preparo de cascas de laranja açucaradas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Beijo cítrico

- 1- Raspar a casca de uma laranja (fig. 6a);
- 2- Reservar (fig. 6a);
- 3- Fazer o suco de uma laranja (fig. 6a);
- 4- Em uma panela, em fogo médio, colocar 2 colheres de manteiga, 1 lata de leite condensado e adicionar 2 colheres de rasas de laranja e em seguida o suco (fig. 6b);
- 5- Mexer até ficar homogêneo e levantar fervura (fig. 6b);
- 6- Quando estiver numa consistência mais dura, levar ao refrigerador para chegar ao ponto de beijinho (fig. 6c);
- 7- Enrolar com auxílio de manteiga e passar no confeito de sua preferência (fig. 6d);

Figura 6 – Preparo do Beijo Cítrico



Fonte: Elaborado pelos autores.

Moulanja (mousse de laranja)

- 1- Em um recipiente prepare uma gelatina incolor (fig. 7a);
- 2 - Esprema as laranjas e depois raspe as cascas até obter um granulado (figs. 7b/c);
- 3- Com o auxílio de um liquidificador bata, leite condensado, creme de leite e a gelatina para produzir uma mistura homogênea e aos poucos vá adicionando o suco de laranja para adquirir o sabor;
- 4 - Adicionar rasas de laranja durante a preparação ou ao final da receita (etapa opcional).

Figura 7 – Preparo da Moulanja (Mousse de laranja)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Apresentação dos trabalhos

A culminância das ações realizadas durante o desenvolvimento do presente trabalho foi promovida na forma de uma apresentação prática para os discentes do primeiro semestre do Curso Técnico em Alimentos, oferecido no horário noturno. Durante 3 horas (19h às 22h), foram realizadas diversas apresentações teóricas sobre cada receita, além de momentos de degustação (fig.8).

Figura 8 – Momento de culminância entre os alunos dos cursos técnicos em química (integrado) e alimentos (subsequente)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os alunos espectadores tiveram a responsabilidade de avaliar as receitas elaboradas por seus pares, utilizando as notas e quesitos descritos na figura 9. Ao final das apresentações, as fichas eram recolhidas e acondicionadas em um recipiente próprio. A avaliação mostrou resultados muito além do esperado, como notas 10 em todos os quesitos em aproximadamente 35% das fichas avaliadas, além de diversas menções “Parabéns”, “Muito Bom” e “Ótimo”.

Figura 9: Modelo de ficha de avaliação de trabalhos utilizada durante a culminância do projeto

FICHA DE AVALIAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS			
Título do trabalho apresentado			
NOTAS (Por quesitos, atribua uma nota de 0 a 10 para cada quesito (estado obtido))			
Apresentação oral	Domínio de conteúdo	Saber da receita	Organização e utilização de recursos visuais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para os alunos do curso técnico em alimentos, o momento serviu como atividade prática complementar ao futuro exercício da profissão, através da observação de receitas de fácil execução elaboradas com matérias-primas abundantes em praticamente todas as regiões do Brasil. A atividade de integração proporcionou ainda o desenvolvimento de habilidades essenciais no aprendizado acadêmico e humano, tanto para os discentes condutores, como aqueles espectadores. Oratória em público, discussão em grupo (interação sócio educacional), formação para o mercado de trabalho, argumentação e avaliação consciente entre os pares foram algumas das habilidades observadas. O espírito de empreendedorismo sustentável, que tem seu foco centrado no desenvolvimento de produtos e processos que promovam a resolução de problemas ambientais e sociais (BOSZCZOWSKI; TEIXEIRA, 2012) foi estimulado sobretudo, através da observação das diversas possibilidades de aplicações culinárias das cascas de laranjas, que apresentam um real potencial econômico.

Conclusões

Os conhecimentos adquiridos pelos discentes ao longo do trabalho, manifestados positivamente em avaliações qualitativas e depoimentos, são reflexos da real integração entre os ensinos médio e técnico. O aproveitamento das cascas de laranjas em receitas culinárias mostrou-se como uma metodologia eficiente para superar a fragmentação curricular presente em 17 cursos técnicos, ao mesmo tempo em que estimulou atividades de formação profissional e de empreendedorismo.

Durante o desenvolvimento das etapas do estudo, percebeu-se uma significativa autonomia dos alunos na realização das atividades, consequência direta do aprendizado prático e interdisciplinar proporcionado. A apresentação entre pares permitiu ainda um momento de troca de experiências entre os discentes, que se viram como protagonistas da produção do conhecimento, aplicando-o em problemas reais do cotidiano social.

Referências

- ALEGRE, Gabriela Fabiana Soares. Determinação de compostos bioativos e capacidade antioxidante em sucos frescos e pasteurizados de laranja. 2015. 71 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Alimentos e Nutrição, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.
- ALEXANDRINO, Ana Maria *et al.* Aproveitamento do resíduo de laranja para a produção de enzimas lignocelulolíticas por *Pleurotus ostreatus* (Jack:Fr). *Ciência e Tecnologia de Alimentos*, Campinas, v. 27, n. 2, p.364-368, jun. 2007.
- BORGES, Rafael Jefferson. Indústria de ração a partir do bagaço de laranja. *Revista Terra e Cultura*, v. 30, n. 58, p.49-60, jun. 2014.
- BOSZCZOWSKI, Anna Karina; TEIXEIRA, Rivanda Meira. O empreendedorismo sustentável e o processo empreendedor: em busca de oportunidades de novos negócios como solução para problemas sociais e ambientais. *Revista Economia e Gestão*, v. 12, n. 29, p.141-168, maio 2012.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e Dá Outras Providências. *Diário Oficial da União*, 29 dez. 2008.
- CARVALHO, Roseanne Santos de. Produção e caracterização de biocarvão de bagaço de laranja para utilização no pós-tratamento de água residuária. 2018. 150 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Associação Plena em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- CLEMENTE, Edmar *et al.* Características da farinha de resíduos do processamento de laranja. *Revista Ciências Exatas e Naturais*, v. 14, n. 2, p.257-269, 2012.
- CORAZZA, Marcos L.; RODRIGUES, Dina. G.; NOZAKI, Jorge. Preparação e caracterização do vinho de laranja. *Química. Nova*, v. 24, n. 4, p. 449-452, 2001.
- IFCE. IFCE em números. Disponível em: <<http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/cursos/>>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- JOHANN, Susana *et al.* Antimicrobial activity of wax and hexane extracts from *Citrus* spp. peels. *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz*, v. 102, n. 6, p.681-685, set.2007.
- LIMA, Ana Léa Bastos. Escolas Estaduais de Educação Profissional - A experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008. 2014. 157

- f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- MACHADO, Hussien *et al.* Flavonóides e seu potencial terapêutico. Boletim do Centro de Biologia da Reprodução, Juiz de Fora, v. 27, n. 1-2, p.33-39, 2008.
- MATOS, Francisco José de Abreu. Introdução à Fitoquímica Experimental. 3. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 148 p.
- MOREIRA, Nara; GOBBI, Gianna Andréia Ferreira. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: desafios da implantação de uma proposta de currículo integrado no IFTM – *campus* Paracatu. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ, v. 2, n. 27, p.359-378, dez. 2011.
- OLIVEIRA, Mariana Bellini. Avaliação do potencial antialérgico dos flavonoides: estudo sinérgico e influência de sistemas lipossomais. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.
- RUVIARO, Luciana *et al.* Análise sensorial de sobremesa acrescida a farelo de casca e bagaço de laranja entre universitário de Guarapuava. Revista Salus, v. 2, n. 2, p.41-50, dez. 2008.
- SANTOS, Líliliana A. dos *et al.* Produção de biogás a partir de bagaço de laranja. Revista Geama, v. 4, n. 3, p.22-27, set. 2018.
- SILVA, Aline Fonseca da. Própolis: caracterização físico-química, atividade antimicrobiana e antioxidante. 2009. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - Minas Gerais, 2009.
- SOMBRA, Kassio Ewerton Santos *et al.* A Citricultura como Instrumento de Preservação da Agricultura Familiar no Semiárido Cearense, Brasil. Revista do Programa de Pós-graduação em Extensão Rural (UFV), v. 7, n. 1, p.353-372, jun. 2018.

SOBRE AUTORES E AUTORAS

Alex Tavares de Almeida

Bacharel em Direito, especialista em Direito Público com ênfase em contratos e licitações, mestrando em Assessoria em Administração pelo ISCAP.

Altina Maria Pereira de Souza

Bacharel em Serviço Social, Licenciada em Letras/Literatura, Especialista em Educação e Linguagem, Cursando Especialização em Docência em Serviço Social. Assistente Social do IFRO/Campus Guajará-Mirim. E-mail: altina.souza@ifro.edu.br

Antonio Francisco Canuto do Nascimento Rodrigues

Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Email: canuto.rodrigues@ifce.edu.br

Antônio Lemos Régis

Mestre em Ciências da Computação (Conceito CAPES 5)/Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. Especialização em Especialização em Informática/Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil. Especialização em Análise de Sistema. (Carga Horária: 588h). JMS - Rio Informática e Ensino S/C Ltda, JMS, Brasil. Graduação em Técnicas Digitais/Universidade Estácio de Sá, UNESA, Brasil. Professor da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Consultor em Projetos de Sistemas. Experiência: Modelagem, desenvolvimento e implantação de sistemas de gestão Pública. Trabalhos atuais: Pesquisa e Desenvolvimento de aplicativos educacionais na área da lógica matemática.

Antônio Ramiro de Mattos

Graduação em Letras - Português - Inglês e Literaturas. Especialização em Ensino de Leitura e Produção Textual. Professor EBTT do IFRO/Campus Guajará-Mirim. E-mail: ramiro.mattos@ifro.edu.br

Cecília Vieira Scardueli

Graduanda em Ciências Contábeis – Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Experiência em atividades cartorária. Auxiliar Administrativa na Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Atividades atuais na área da educação: Avaliação e testes de aplicativos educacionais na área da lógica matemática.

EDUCAÇÃO BRASIL

Cesar Lucas dos Santos

Tecnólogo em Gestão Ambiental, com especialização em Gestão Pública, mestrando em Assessoria em Administração pelo ISCAP.

Cléber Vieira Ramos

Bacharel em Sistemas de Informação. Especialista em Engenharia de Software e Ensino Profissionalizante.

Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco

Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina. E-mail: clecia.pacheco@ifsertao-pe.edu.br. Geógrafa; Perita Judicial Ambiental Auditora Ambiental; Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental Coordenadora de la Rede Iberoamericana del Medio Ambiente; Master of Science Academic em Educação Pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

Cleidivalto da Silva Alves

Licenciando em Informática.

Elaine Márcia Souza Rosa

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, MEPE. TAE Assistente de Alunos do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) *Campus* Guajará-Mirim. Coord. do projeto. Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar/FASA. Professional of Life Coaching/SLAC. Licenciada em Pedagogia/ULBRA, membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Pesquisa e Tecnologia – GET. E-mail: elaine.marcia@ifro.edu.br.

Elaine Rodrigues Matos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, MEPE, Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Rondônia.

Elaine Rodrigues Matos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, MEPE, Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Rondônia.

Empresas, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Psicanálise aplicada a Saúde e Educação, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Psicanálise Aplicada a Saúde e Educação.

Epaminondas de Matos Magães

Doutor em Letras (PUC – RS), Professor do IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste.

EDUCAÇÃO BRASIL

Fábio Delmônico

Licenciado em Pedagogia. Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar.
Mestrando em Educação.

Francisco das Chagas Oliveira dos Santos

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade da Integração das Américas
(UNIDA) Email: mschaguinha@gmail.com

Francisco Pereira Coelho Junior

Graduação em Matemática; Especialização em andamento em Metodologia do Ensino
da Matemática; Aperfeiçoamento em andamento em Curso de Matemática Financeira;
Graduação em andamento em Direito. Professor EBTT do IFRO/Campus Guajará-Mi-
rim. E-mail: francisco.junior@ifro.edu.br

Gentil Teles de Albuquerque

Doutor em Ciências da Educação pelo Universidade San Lorenzo (UNISAL).
Email: gentilles@gmail.com

Gisely Storch do Nascimento Santos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, MEPE, Professora de
Língua Portuguesa do Instituto Federal de Rondônia.

Isadora Brandão Parente

Aluna do Curso Técnico em Química, modalidade Integrado, do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Crateús.

João Guilherme R. Mendonça

Professor Doutor em Educação Escolar e pós Doutor em educação sexual.

Joelma Costa Holanda dos Santos

Mestranda em Educação Profissional na Universidade Federal de Rondônia – UNIR
(2017). Especialização em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2012). Possui gradu-
ação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2011). Pedagoga - Orien-
tadora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, desde
2013.

José Lucas Pedreira Bueno

Mestre e Doutor em Engenharia de Produção pela UFSC. professor do Departamento de
Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM. Professor do Pro-
grama de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNIR (Profissional).

EDUCAÇÃO BRASIL

Juliano Viliam Cenci

Cursando Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

Juracy Machado Pacífico

Doutora em Educação Escolar (UNESP/2010), Mestre em Psicologia Escolar (USP/2000), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/1996) e Coordenadora Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNIR (Profissional).

Leiliane Borges Saraiva

Formada em Ciências Contábeis e Direito, Especializada em Direito Administrativo e auditoria fiscal, e mestranda em Assessoria e Administração pelo ISCAP.

Luiza Beatriz Bezerra de Sousa

Aluna do Curso Técnico em Química, modalidade Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Crateús.

Manoel Gonçalves da Silva Neto

Aluno do Curso Técnico em Química, modalidade Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Crateús.

Marcela Regina Stein dos Santos

Graduada em Pedagogia, Interprete de Libras no IFRO – Campus Colorado do Oeste. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar.

Marcia Jovani de Oliveira Nunes

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, MEPE, Pedagoga/Supervisão do Instituto Federal de Rondônia.

Marcos Aparecido Pereira

Mestre em Ensino – PPGEN – IFMT – Campus Cuiabá; Doutorando em Estudos Literários do PPGEI – Unemat, Professor do IFMT Campus Cáceres – Prof. Olegário Baldo.

Maria Aparecida Costa Oliveira

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, MEPE, Pedagoga/Supervisão do Instituto Federal de Rondônia.

EDUCAÇÃO BRASIL

Maria Aparecida de Sá Martins Menezes

Doutoranda em Letras, Mestra em Tecnologia da Informação, Mestra em Ciências da Educação, Especialista em Supervisão Escolar, Especialista em PROEJA, Graduada em Pedagogia cidasa66@hotmail.com

Maria Augusta Lopes da Silva

Graduada em Pedagogia, Bacharel em Administração de Empresas, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Psicanálise aplicada a Saúde e Educação, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Psicanálise Aplicada a Saúde e Educação.

Maria Clara de Sousa Tavares

Licenciada em música pela UPFE, com especialização em Educação Social pela UCB e mestrado em Etnomusicologia pela UFPB. Com experiência no ensino de música em espaços não-formais e formação de grupos musicais. Atualmente professora de Arte pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano.

Maria das Graças Freitas de Almeida

Possui graduação em Abi - Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). É professora EBTT do IFRO/Campus Guajará-Mirim. E-mail: maria.almeida@ifro.edu.br

Nelzir Martins Costa

Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, docente no Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos, Porto Nacional – TO.

Newton Pionório Nogueira

Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina. E-mail: newton.nogueira@ifsertao-pe.edu.br. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação docente, Ensino de Física, Física básica e transporte de carga em grafeno, Pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

Patrick Hyorranys Feitosa Carneiro

Acadêmico do 9º Período do Curso de Medicina – Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos, Porto Nacional – TO.

Raimundo Nonato Lima Júnior

Licenciado em Química e Mestre em Recursos Naturais pela Universidade Estadual do Ceará. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Crateús.

EDUCAÇÃO BRASIL

Raphael Magalhães Hoed

Mestre em Computação Aplicada pela Universidade de Brasília. É professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) na área de Informática.

Regiane Caris dos Santos

Cursando Mestrado Profissional em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

Rossemildo da Silva Santos

Licenciatura em Letras Português-Espanhol e suas literaturas e Mestre em Letras (ambos) pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Máster Interuniversitário em História pelas Universidades de Valladolid, do País Vasco (Espanha), École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris (França), Università Degli Studi Di Verona (Itália) e a Université de Nantes (França), e Doutor cum laude em História pela Universidade de Valladolid, Espanha, título reconhecido no Brasil pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor EBTT do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Águas Lindas de Goiás.

Sabrina da Silva Santana

Graduada em Pedagogia pelo Instituto FARO. Pedagoga/Orientadora no IFRO – Campus Colorado do Oeste. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar.

Sales Luiz Júnior

Bacharel em Administração com Habilitação em Gestão de Sistemas de Informação. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior.

Sara Passos de Lima

Mestra em Educação e Técnica Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

Silvia Brandão Pereira

Licenciada e Bacharelada em Letras pela UNIR, especialista em Controle, Monitoramento e Avaliação no Setor Público e mestranda em Assessoria em Administração pelo ISCAP.

Sílvio Francisco do Vale

Possui Graduação em Letras - Licenciatura Português-Francês e Literatura Portuguesa e Francesa. Licenciatura em Educação Física. Pós-graduação em Gestão Escolar. Mestrado em Treinamento Esportivo. Atualmente é professor no Instituto Federal de Rondônia - IFRO.

EDUCAÇÃO BRASIL

Tatiane Alves Pereira Gonçalves

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFAM), especialista em Educação a Distância (IFPR) e licenciada em Química (UFMT). Professora EBTT de Química no Instituto Federal de Rondônia.

Valdiane Rodrigues Canuto

Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC) Email: valdiane.rodrigues@ifce.edu.br

Vasco Pinto da Silva Filho

Possui graduação em Tecnólogo em Processamento de Dados pela Universidade de Taubaté (UNITAU/1985), Especialização em Metodologia do Ensino Superior (UNIR/1996), Especialização em Informática (UFPB/1997), Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2000) e Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM)/DINTER/UEM/UNIR. Atualmente é professor da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na área de Ciência da Computação, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais - Universidade Estadual de Maringá (GPEaDTEC/UEM). Tem experiência na área de Engenharia de Produção e Conhecimento, com ênfase em Engenharia do Produto, atuando principalmente nos seguintes temas: Sistema de Apoio à Decisão, Acompanhamento Acadêmico, Data Mart e Data Warehouse, Modelagem e Gestão no Ensino à Distância (EAD).

Yeman Omar Zapata Barbosa

Graduado em Língua Espanhola, Especialista em Língua e Literatura Espanhola UEPB.

ÍNDICE REMISSIVO

- Agropecuária 72, 73, 75, 255, 256,
262, 263, 264, 265, 266, 267
- alunos 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15,
16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 27, 28,
29, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 50, 51,
53, 54, 63, 64, 65, 67, 71, 72, 73,
74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 89,
90, 91, 92, 93, 97, 106, 114, 115,
116, 117, 123, 124, 126, 127, 128,
133, 141, 145, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,
161, 162, 163, 164, 165, 166, 168,
177, 179, 181, 183, 184, 185, 189,
190, 191, 194, 195, 200, 201, 202,
204, 206, 208, 210, 211, 214, 216,
217, 219, 226, 227, 231, 232, 234,
235, 242, 252, 255, 257, 258, 259,
260, 261, 262, 263, 264, 265, 266,
267, 271, 272, 275, 277, 278, 279,
282, 283, 285, 286, 287, 288, 292,
297, 298, 299, 347, 348, 349, 352,
353, 354, 355
- atividades 2, 8, 9, 10, 14, 16, 17, 18,
20, 21, 23, 24, 25, 33, 36, 38, 39,
47, 54, 60, 65, 67, 72, 76, 79, 80,
88, 93, 98, 99, 100, 103, 106, 109,
118, 129, 131, 132, 133, 137, 139,
140, 141, 142, 143, 144, 145, 146,
147, 154, 157, 161, 163, 175, 176,
177, 178, 182, 184, 186, 189, 195,
201, 255, 256, 259, 260, 261, 262,
263, 264, 265, 266, 267, 268, 271,
273, 274, 279, 285, 303, 304, 305,
316, 317, 318, 327, 336, 338, 346,
347, 349, 355
- Bullying 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16,
18, 19, 20, 21, 22
- conhecimentos . 15, 26, 29, 35, 37,
39, 48, 51, 52, 66, 73, 74, 75, 77,
80, 85, 88, 91, 92, 98, 99, 106,
117, 125, 128, 136, 137, 138, 139,
144, 145, 147, 155, 156, 157, 158,
159, 162, 163, 168, 174, 175, 182,
183, 184, 185, 186, 187, 189, 197,
204, 205, 210, 257, 272, 292, 294,
308, 315, 318, 330, 348, 354
- culturais 66, 74, 83, 84, 88, 137, 238,
239, 241, 242, 250, 291, 303, 306,
308, 310
- ensino 5, 6, 7, 8, 18, 25, 37, 38, 40,
41, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 52,
53, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65,
67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78,
80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
93, 97, 99, 102, 105, 106, 115,
118, 121, 122, 123, 124, 125, 127,
131, 132, 134, 137, 139, 140, 141,
146, 149, 150, 151, 152, 154, 155,
158, 160, 161, 162, 163, 166, 179,
181, 183, 184, 185, 186, 189, 190,
191, 194, 196, 198, 199, 200, 201,
202, 204, 205, 206, 209, 211, 212,

EDUCAÇÃO BRASIL

- 224, 227, 231, 232, 233, 234, 250,
255, 256, 258, 259, 260, 261, 262,
266, 267, 270, 271, 272, 273, 288,
289, 291, 292, 293, 294, 295, 297,
298, 334, 337, 343, 344, 345, 347,
356
- escolar 3, 10, 17, 19, 22, 25, 26, 27,
29, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 42, 43,
44, 45, 47, 48, 49, 50, 54, 56, 58,
60, 65, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 79,
80, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93,
94, 98, 103, 104, 105, 106, 108,
109, 110, 114, 115, 116, 117, 119,
120, 125, 126, 129, 132, 135, 136,
145, 150, 151, 155, 156, 160, 162,
165, 177, 186, 194, 200, 206, 209,
210, 212, 231, 233, 235, 245, 248,
249, 251, 252, 257, 258, 260, 267,
273, 292, 333, 334, 335, 345
- escolas 15, 20, 37, 39, 42, 48, 50, 59,
60, 62, 85, 89, 95, 111, 115, 117,
121, 122, 123, 124, 126, 127, 128,
129, 132, 146, 147, 151, 152, 156,
158, 160, 162, 163, 164, 171, 180,
182, 184, 185, 189, 194, 195, 216,
227, 231, 237, 241, 246, 247, 248,
249, 251, 291, 299, 334, 347
- grupos 8, 46, 74, 80, 92, 104, 105,
106, 126, 132, 133, 137, 139, 140,
141, 142, 143, 144, 145, 146, 185,
190, 215, 235, 239, 246, 252, 305,
316, 319, 323, 337
- jogo 63, 67, 109, 115, 116, 118, 157,
201, 250, 292, 295, 296, 297, 298,
317, 318, 327, 331, 333
- PIBID 121, 122, 123, 125, 126, 127,
128, 129, 194, 195, 196, 200, 201,
202, 203, 204, 205, 206
- professor 6, 8, 16, 37, 40, 43, 47, 48,
49, 50, 51, 60, 62, 63, 64, 66, 67,
68, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 97, 98,
99, 103, 107, 108, 113, 116, 117,
124, 127, 153, 155, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 163, 167, 181, 182,
183, 195, 199, 200, 202, 203, 204,
205, 259, 261, 262, 264, 265, 275,
278, 292, 299, 330
- psicopedagogia 25, 26, 27, 28, 29,
30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 40, 42, 43, 44, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
119
- resposta 7, 31, 170, 203, 205, 214,
248, 263, 264, 265, 273, 296, 298,
331
- trabalho 8, 9, 19, 20, 21, 22, 25, 26,
28, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 50, 53, 54, 56, 57, 60,
62, 65, 67, 72, 74, 75, 76, 84, 86,
92, 93, 98, 100, 102, 103, 104,
105, 106, 107, 108, 111, 124, 133,
134, 137, 138, 139, 140, 143, 145,
146, 147, 155, 167, 169, 172, 174,
176, 178, 182, 184, 186, 191, 196,
199, 208, 212, 214, 217, 224, 228,
231, 232, 236, 243, 245, 249, 250,
256, 260, 261, 262, 266, 267, 269,
272, 292, 299, 301, 302, 303, 305,
314, 317, 320, 321, 322, 323, 324,
325, 333, 338, 347, 348, 352, 354

EDUCAÇÃO BRASIL

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Educação Brasil – Volume IV
Autor/Organizador	Elaine Márcia Souza Rosa
Coleção	Educação Brasil
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Ana Laura Baldo
Preparação dos Originais	Ivo Dickmann
Revisão	Ivanio Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Minion, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	286
Publicação	2019
Impressão e Acabamento	META – Cotia - SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA MAIS
PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
(49) 98802-4703
franquia@livrologia.com.br

Esta obra que tens em mãos, é uma união de esforços e de partilhas de vários educadores e várias educadoras que sintetizam suas leituras e práticas em artigos acadêmicos para dialogar – mesmo à distância - e através das páginas deste livro, com os leitores e leitoras.

Você é convidado/a a fazer esta experiência. Ao mesmo tempo que se debruça sobre a leitura terá que imaginar quem escreveu estas palavras pra você. É um diálogo em potencial... pense assim... você pensa sobre o texto porque houve alguém que o escreveu. E a pessoa que escreveu, também o fez porque sabia que haveria quem leria suas linhas.

É lindo imaginar esse movimento intencional de ambos os lados.

Boa Leitura!

Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann



WWW.
LIVROLOGIA
.COM.BR

