



EDUCAÇÃO EM PAUTA:

COLETÂNEA DE ARTIGOS DE SIMPÓSIOS INTERNACIONAIS
DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA (AP)

ORGANIZADORES | DARLENE DO SOCORRO DEL-TETTO MINERVINO | MARIA DE FÁTIMA SOARES FERREIRA
ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO | SILVIA ALESSANDRA CRUZ QUADROS

EDIFAP

INSTITUTO
FEDERAL

PREFEITURA
SANTANA

**EDUCAÇÃO EM PAUTA:
COLETÂNEA DE ARTIGOS DE SIMPÓSIOS
INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO NO
MUNICÍPIO DE SANTANA (AP)**

Conselho Científico Editorial
(Coletânea Educação em Pauta)

Dr. Abelardo Juvenal Montiel Benitez
Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC

Dr. Anibal Barrios
Universidade Tecnológica Intercontinental- UTIC

Dr. Anton Baron
Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC

Dra. Celina Orttiz
Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC

Dr. Mauricio Diascanio
Universidade Tecnológica Intercontinental –UTIC

Dra. Mirtha Alfonso
Universidade Tecnológica Intercontinental-UTIC

Dra. Mónica Miehé
Universidade Tecnológica Intercontinental –UTIC

Dra. Patricia Figueredo
Universidade Tecnológica Intercontinental –UTIC

Dr. Ricardo Benítez
Universidade Tecnológica Intercontinental –UTIC

Dr. Rubén Ávalos
Universidade Tecnológica Intercontinental -UTIC

Conselho Editorial do IFAP

Titulares

Ana Maria Guimarães Bernardo
Argemiro Midonês Bastos
Benedita Machado Pureza
Bruno Sérvulo da Silva Matos
Caio Teixeira Brandão
Caroline Pessoa da Silva
David Figueiredo de Almeida
Dennys Max dos Santos da Conceição
Jemina de Araújo Moraes Andrade
Mábia Nunes Toscano
Risonete Santiago da Costa
Ronne Franklim Carvalho Dias
Rosinete Cardoso Ferreira
Sílvia Gomes Correia
Veralúcia Severina da Silva

Suplentes

Carlos Alexandre Santana Oliveira
Ivan Gomes Pereira

EDUCAÇÃO EM PAUTA: COLETÂNEA DE ARTIGOS DE SIMPÓSIOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA (AP)

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. Os artigos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião da Editora do Instituto Federal do Amapá. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. A revisão textual, formatação e adequação às normas ABNT são de responsabilidade dos autores.

EQUIPE TÉCNICA EDITORIAL

Poliana Macedo de Sousa

Editora Chefe

Jakeliny Lobato da Silva

Diagramação e Projeto Gráfico

Ivan Gomes Pereira

Capa

Suzana Cardoso

Bibliotecária

Segebi
Seção de
Gerenciamento
de Biblioteca



INSTITUTO FEDERAL
Amapá

Campus
Macapá

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em pauta : coletânea de artigos de Simpósio Internacional de Educação no município de Santana / Organizadores : Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino, Elivaldo Serrão Custódio, Mariade Fátima Soares Ferreira Silva, Alessandra Cruz Quadros . – Macapá : Edifap, 2023.
287 p.

ISBN 978-65-89513-18-6

1. Educação profissional - Amapá. 2. Práticas pedagógicas –Santana. I. Minervino, Darlene do Socorro Del-Tetto (org.). II. Custódio, Elivaldo Serrão (org.). III. Silva, Maria de Fátima Soares Ferreira (org.). IV. Quadros, Alessandra Cruz (org.).

CDD 370.113

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Suzana Cardoso, CRB 1.142, com dados fornecidos pela Editora do IFAP

DARLENE DO SOCORRO DEL-TETTO MINERVINO

ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO

MARIA DE FÁTIMA SOARES FERREIRA

SILVIA ALESSANDRA CRUZ QUADROS

ORGANIZADORES

**EDUCAÇÃO EM PAUTA:
COLETÂNEA DE ARTIGOS DE SIMPÓSIOS INTERNACIONAIS DE
EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA (AP)**



**Macapá
2023**

Dedicamos este livro a todos os professores
que lutam constantemente por uma educação
de qualidade, principalmente no Estado do
Amapá.

PREFÁCIO

Esta coletânea de textos representa o esforço pela consolidação e fortalecimento da pesquisa educacional no estado do Amapá, em especial no município de Santana, que vem ocorrendo desde 2017 com a promoção e realização do evento denominado de **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SANTANA**. Portanto, esta coletânea resume a produção dos artigos científicos apresentados nos anos 2017, 2019 e 2021.

Percebe-se que o mundo globalizado requer uma educação cada vez mais integralizada, sem perder a regionalidade, pois não há fronteira para o conhecimento. E nessa busca incansável pelo aprimoramento do saber, a educação de modo geral passa por mudanças em vários aspectos e setores, tanto no Brasil como em qualquer parte do mundo, na tentativa de fortalecer a qualidade, acesso e a permanência.

A educação brasileira vem aos poucos tentando se firmar nesses três aspectos, bem como fazer formação continuada de seus professores e professoras no intuito da melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem de seus educandos.

Diante deste contexto, o I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTANA foi realizado nos dias 26 e 27 de outubro de 2017, carga horária de 20h, com a temática “**A EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS NOVAS TECNOLOGIAS**”. Já o II Simpósio com o tema “**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI**” realizaram-se nos dias 24 e 25 de outubro de 2018, com uma carga horária de 20h. E o III Simpósio com o tema “**EDUCAÇÃO CONECTADA: INOVAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**” ocorreu nos dias 04 e 05 de novembro de 2021 com uma carga horária de 20h.

A finalidade da realização dos três simpósios internacionais de educação foi apresentar à sociedade, a necessidade de fomentar a pesquisa, a troca de experiências e na área educacional entre os países participantes como Brasil, Portugal e Paraguai. Além, disso, a representatividade e união dos órgãos institucionais envolvidos para a realização destes simpósios foi de primordial importância para o evento destacando a Secretaria Municipal de Educação de Santana (SEME), o Centro de Educação Profissional de Santana Professora Maria Salomé Gomes Sares e Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC) do Paraguai.

Por ocasião da realização dos três simpósios, várias instituições se fizeram presentes através de seus colaboradores, professores, alunos e pesquisadores como: Universidade do Porto-

Portugal, Universidade Federal do Amapá, Universidade Estadual do Amapá, Instituto Federal do Amapá, Faculdade Madre Tereza de Santana, além de diversas entidades não-governamentais.

Entende-se que grande parte dos professores destas instituições, assim como profissionais da educação amapaense necessitavam de formação continuada, bem como promoção e divulgação de seus trabalhos e pesquisas educacionais.

Desta forma, tornou-se relevante a realização de um simpósio e sua continuidade a cada dois anos, a fim de despertar para o avanço do conhecimento científico de profissionais da educação, pesquisadores, estudantes e demais participantes. Além desta necessidade, outro fator que nos impulsionou foi a nova ação de Novos Programas Nacionais e os Projetos Locais em cumprimento as metas do Plano Municipal de Educação que a Prefeitura Municipal de Santana se propôs a dar visibilidade e que estão voltadas às exigências da educação do Século XXI.

Portanto, a coletânea é composta por vinte (20) artigos selecionados de pesquisadores e pesquisadoras, professoras e professores que articulam seus saberes para a pesquisa na área das ciências da educação e que também representa a luta histórica pela educação no Brasil ao longo dos anos e, especialmente no Estado do Amapá.

Em suma, as produções que estão sendo apresentadas neste livro têm o intuito de contemplar as discussões e problematizações no que tange aos novos marcos legais voltados para a educação brasileira, bem como pesquisas que têm sido realizadas no estado do Amapá, com foco na análise de questões relacionadas as novas características de formação estabelecidas pelo novo paradigma educacional que impacta em novas políticas na área da educação e, por consequência nas ações desenvolvidas no âmbito das escolas de Educação Básica.

Convidamos todos e todas para a apreciação das produções com o ensejo de que estas possam contribuir para a ampliação e o fortalecimento das discussões sobre a Educação Contemporânea no Estado do Amapá, de modo que os conhecimentos advindos das leituras realizadas sejam incorporados nas ações e práticas de ensino; na promoção da pesquisa e extensão de todos os níveis e modalidades de ensino, bem como ações que cada vez sejam propulsoras da melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil e no Estado do Amapá.

Maria de Fátima Soares Ferreira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
SIMPÓSIO I - A Educação Integral e as Novas Tecnologias	16
<i>CAPÍTULO I: Construção de uma metodologia de mapeamento de demanda da educação profissional no Amapá, Brasil - Agnaldo Figueira da Rocha da Silva</i>	17
<i>CAPÍTULO II: Os Desafios da Alfabetização de Jovens e Adultos na Escola De Educação Popular Paulo Freire do Município De Macapá-Amapá/ Brasil - Ijanira Nazaré de Souza</i>	30
<i>CAPÍTULO III: As ações afirmativas e sociais para negros a través da Lei nº 10.639/2003: práticas pedagógicas e formação docente - Aldenise Rodrigues, Janaína Brito Carvalho, Margarete Oliveira Pereira</i>	45
<i>CAPÍTULO IV: O uso de ferramentas tecnológicas nas salas de aulas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás no Distrito do Coração Em Macapá-AP - Jacira Nascimento Guerreiro Carvalho, José Orlando de Sousa, Mariléa Oliveira Teixeira dos Santos, Elivaldo Serrão Custódio</i>	56
<i>CAPÍTULO V: Utilização de Software AutoCAD como Instrumento Didático para a Formação Acadêmica no Ensino de Engenharia - Álisson Sousa da Silva</i>	64
<i>CAPÍTULO VI: A Educação Ambiental Patrimonial como componente da educação integral - Célia Souza da Costa, Elivaldo Serrão Custódio, Irene Moraes de Azevedo e Souza</i>	73
SIMPÓSIO II - Os Desafios da Educação no Século XXI	86
<i>CAPÍTULO VII: Educação do campo e infância em contexto amazônico: A educação infantil nas escolas do campo de Santana – Amapá - Heliadora Georgete Pereira da Costa</i>	87
<i>CAPÍTULO VIII: Mal-estar docente: As condições de trabalho e adoecimento de professores do Ensino Médio da Rede Privada de Macapá - Antonia Rosilete Simôa, Luciele Socorro Simôa, Nilsa Pontes Dos Santos</i>	99
<i>CAPÍTULO IX: Educação integral como novo modelo pedagógico: perspectivas e anseios para a implantação nas escolas públicas de Macapá - Janina Brito Carvalho, Maria Nazaré do Nascimento Guimarães</i>	108
<i>CAPÍTULO X: Situação da inserção no mercado de trabalho dos egressos dos cursos técnicos dos Centros de Educação Profissional do Município de Santana- Amapá/Brasil - Maria de Fátima Soares Ferreira</i>	122
SIMPÓSIO III - Educação Conectada: Inovações e Práticas Pedagógicas na	133

Educação Básica 286

<i>CAPÍTULO XI: O uso intensivo das TICs a partir do ensino remoto emergencial nas escolas e o impacto do distanciamento social para professores e alunos no período da COVID-19 - Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino, Joelma Del-Tetto Minervino Vieira, Maria de Fátima Soares Ferreira</i>	134
<i>CAPÍTULO XII: Aprendizagem empreendedora nos centros de educação profissional do Município de Santana-Amapá/Brasil, ano 2016 - Maria de Fátima Soares Ferreira</i>	148
<i>CAPÍTULO XIII: Dificuldade docente na utilização das novas tecnologias do ensino aprendizagem no centro profissionalizante Maria Salomé Gomes Sares do Município de Santana/AP em aulas remotas - Maria de Fatima Soares Ferreira, Alana Patrícia Bezerra da Silva, Irene da Silva Benathar</i>	156
<i>CAPÍTULO XIV: Atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb na Educação Pública Do Município De Santana/AP - Eric Ferreira Amim, Ronaldo Lobato Pinheiro, Rosilma Lobato Pinheiro</i>	172
<i>CAPÍTULO XV: A importância da afetividade no acolhimento das crianças: um olhar especial pós- pandemia. - Alessandra Amaral Ferreira, Andreza Regina Nave Benetti, Mirella Teresinha Corrêa de Abreu, Marcelo Queiroz Schimidt</i>	194
<i>CAPÍTULO XVI: Ensino em tempos da covid-19: possibilidades e desafios do uso da tecnologia no ensino remoto - Raquel Alves Cavalcante, Ana Zeneide Videira, Sílvia Miranda da Silva</i>	206
<i>CAPÍTULO XVII: As práticas restaurativas no contexto da pandemia do Coronavírus: um estudo de caso na Escola Estadual Professor José Ribamar Pestana, em Santana – AP - Maria de Jesus Pedreira Ferreira, Girlene Bacelar Lima, Andrea Carla Carvalho da Silva</i>	218
<i>CAPÍTULO XVIII: A importância do líder na organização e equipe de trabalho -Aurilena Ferreira Haick, Floracy Soares Ferreira, Cleiciane Soares Bastos</i>	232
<i>CAPÍTULO XIX: Um olhar sobre o uso das mídias em tempos de pandemia na Escola Estadual Everaldo Vasconcelos no Município de Santana-Amapá - Letícia da Silva Corrêa de Souza, Idaléa Cardoso Alcantara, Silvia Alessandra Cruz Quadros</i>	241
<i>CAPÍTULO XX: Alfabetização e Letramento: ações pedagógicas nos primeiros anos do ensino fundamental - Aldaléa Balieiro Santiago, Jeane Costa Malheiros, Maria Orminda Miranda</i>	259
OS ORGANIZADORES	286

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea de artigos científicos intitulada *‘Educação em pauta: Coletânea de artigos de simpósios internacionais de educação no Município de Santana’* representa o empenho de pessoas que trabalham e acreditam em uma educação melhor para todos e no compromisso ético de promover a pesquisa no Estado do Amapá. Entende-se que fortalecimento da pesquisa científica, sempre foi e, sempre será um meio de proporcionar não apenas o progresso científico, mas o que esse progresso através da pesquisa em todas as áreas de conhecimento colabora o engrandecimento da sociedade e para o desenvolvimento de uma nação.

O conhecimento e a pesquisa andam juntas e estão intrinsicamente ligadas a Educação. Podemos dizer então, que unidos tornam-se elementos propulsores do desenvolvimento humano, bem como, para a resolução de problemas advindo da sociedade. Neste sentido, como área de conhecimento científico, as pesquisas na área da Ciências da Educação reunidas nesta coletânea de artigos sobre os três últimos Simpósios Internacionais do Município de Santana (2017, 2019 e 2021) se apresenta como a soma de esforços de um coletivo de pesquisadores que acreditam e caminham juntos na busca de compreender e aprimorar uma dimensão fundamental das práxis sociais, a saber, a práxis educativa, objeto de discussão de livro.

É nesta apresentação inicial que este trabalho vem reiterar o compromisso com a educação, pois os estudos apresentados nesta coletânea de artigos debruçam-se sobre a importância de reconhecer a educação científica como condição imprescindível para que pesquisadores e profissionais de educação estejam envolvidos coletivamente sobre a promoção da pesquisa como elo de fundamentação para o aperfeiçoamento dos seus saberes necessários a práxis pedagógica fortalecendo o exercício da profissão docente. Portanto, esta edição é a concretização e soma de um trabalho coletivo, apresentada em cada parte por seus autores, e que agora é transmitido e divulgado de forma concreta por meio científico.

Esta coletânea de artigos científicos se apresenta em três divisões respeitando o ano que ocorreu cada simpósio. Assim, está estruturado:

- **Artigos do I Simpósio Internacional de Educação de Santana (2017):** Construção de uma metodologia de mapeamento de demanda da educação profissional no Amapá, Brasil; Os Desafios da Alfabetização de Jovens e Adultos na Escola De Educação Popular Paulo Freire do Município De Macapá-Amapá/Brasil; As ações afirmativas e sociais para negros através da Lei nº 10.639/2003: práticas pedagógicas e formação docente; O uso de ferramentas tecnológicas nas salas de aulas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás no Distrito do Coração em Macapá-AP; Utilização de Software AutoCAD como Instrumento Didático para a Formação Acadêmica no Ensino de Engenharia; A Educação Ambiental Patrimonial como componente da educação integral.
- **Artigos do II Simpósio Internacional de Educação de Santana (2019):** Educação do campo e infância em contexto amazônico: A educação infantil nas escolas do campo de Santana – Amapá; Educação do campo e infância em contexto

amazônico: A educação infantil nas escolas do campo de Santana – Amapá; Mal-estar docente: As condições de trabalho e adoecimento de professores do Ensino Médio da Rede Privada de Macapá; Educação integral como novo modelo pedagógico: perspectivas e anseios para a implantação nas escolas públicas de Macapá; Situação da inserção no mercado de trabalho dos egressos dos cursos técnicos dos Centros de Educação Profissional do Município de Santana-Amapá/Brasil.

- **Artigos do III Simpósio Internacional de Educação de Santana (2021):** O uso intensivo das TICs a partir do ensino remoto emergencial nas escolas e o impacto do distanciamento social para professores e alunos no período da COVID-19; Aprendizagem empreendedora nos centros de educação profissional do Município de Santana-Amapá/Brasil, ano 2016; Dificuldade docente na utilização das novas tecnologias do ensino aprendizagem no centro profissionalizante Maria Salomé Gomes Sares do Município de Santana/AP em aulas remotas; Atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb na Educação Pública do Município De Santana/AP; A importância da afetividade no acolhimento das crianças: um olhar especial pós- pandemia; Ensino em tempos da covid-19: possibilidades e desafios do uso da tecnologia no ensino remoto; As práticas restaurativas no contexto da pandemia do Coronavírus: um estudo de caso na Escola Estadual Professor José Ribamar Pestana, em Santana – AP; A importância do líder na organização e equipe de trabalho; Um olhar sobre o uso das mídias em tempos de pandemia na escola estadual Everaldo Vasconcelos no município de Santana e Alfabetização e Letramento: ações pedagógicas nos primeiros anos do ensino fundamental.

Por fim, a realização do SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SANTANA, tem como objetivo, além de promover a pesquisa científica no campo da Educação, também a troca de experiências entre os atores envolvidos em cada edição do evento, bem como, destaca-se países representantes de Portugal, Paraguai e o Brasil local sede do evento realizado no Estado do Amapá/Município de Santana. Não menos importante, ressaltamos a importância de todos que contribuíram para concretização deste trabalho e, principalmente, os autores desta edição inicial da revista, por compartilharem conosco suas pesquisas e experiências, contribuindo, assim para a qualidade da educação no Estado do Amapá e em especial para o município de Santana.

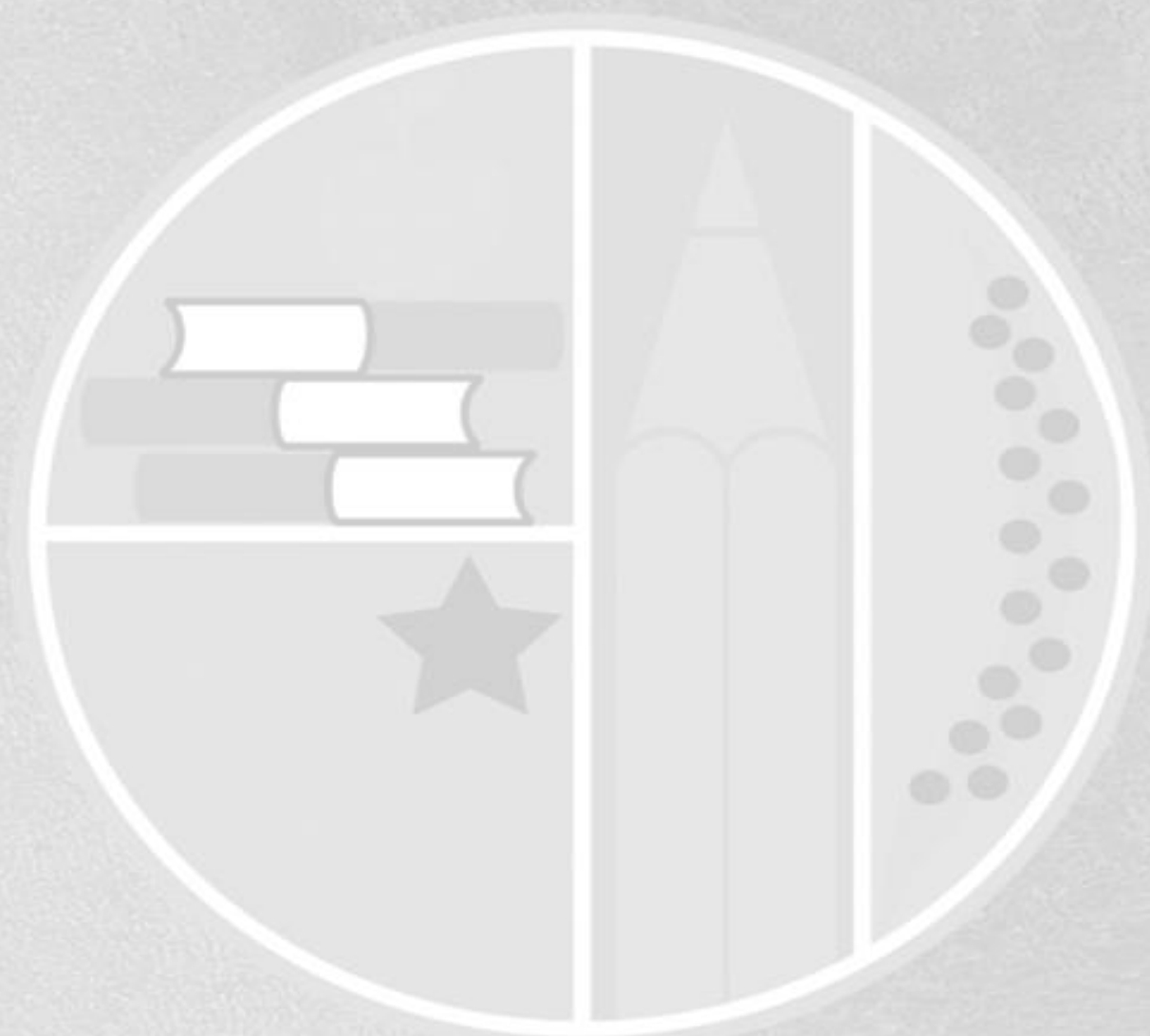
Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino

I SIMPÓSIO

A EDUCAÇÃO INTEGRAL

E AS NOVAS

TECNOLOGIAS



CAPÍTULO 1

Construção de uma metodologia de mapeamento de demanda da educação profissional no Amapá, Brasil

Agnaldo Figueira da Rocha da Silva¹

Introdução

O artigo apresenta análises sobre a construção de uma metodologia de mapeamento de demanda da Educação Profissional no Amapá, Brasil. O estudo é importante porque contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a educação profissional e as metodologias de identificação das demandas específicas para os cursos ofertados.

Confirmando, portanto, que o objeto da educação profissional não está só no sentido literal do verbo “educar”, mas, sim, no modo como se faz, ou seja, a forma como se deve prosseguir o pensamento sobre o tipo de distinções que se busca apresentar acerca do trabalho, das profissões, do profissionalismo, da moral, da ética e dos critérios em que o trabalhador pode se aperfeiçoar e torna-se mão de obra qualificada para ser útil ao mercado de trabalho local e regional.

Além disso, o desenvolvimento de estudos metodológicos sobre demandas da educação profissional é importante para a sociedade, por demonstrar uma pesquisa favorável a compreensão das necessidades do mercado de trabalho local e regional, e assim, proporcionar a identificação de cursos que possam qualificar trabalhadores para suprir a oferta de vagas de trabalho disponíveis, que requerem conhecimento técnico específico para serem preenchidas.

Nos últimos quatro anos, a educação profissional no Amapá tem lutado contra a inércia governamental em alocar recursos e realizar investimentos. Apesar desse quadro emblemático, as escolas existentes não têm deixado a mão de obra obsoleta, pois seus braços operacionais têm fomentado meios para tornar o processo de qualificação da demanda amapaense equiparada ao nível nacional, quiçá internacional.

É diante desse cenário que se busca compreensão da forma de desenvolver uma metodologia de identificação da demanda que frequenta a educação profissional no Amapá. Buscando-se, portanto, responder ao seguinte problemática: Como está acontecendo a metodologia de mapeamento da educação profissional no estado do Amapá?

O objetivo geral do artigo foi analisar a metodologia de mapeamento da demanda para Educação Profissional no Amapá. Em relação aos objetivos específicos, buscou-se: analisar a metodologia de mapeamento implantada pelas Secretarias de Educação de outros estados brasileiros; e, analisar de que forma pode ocorrer o processo de organização e de planejamento de metodologia de mapeamento da educação profissional no Amapá.

¹ Doutor em Ciências da Educação. Professor do Governo do Estado do Amapá. E-mail: agnaldo73@yahoo.com.br

Manfredi (2002) em sua obra *Educação Profissional no Brasil* afirma sobre a educação articulada ao trabalho que os povos das civilizações indígenas “foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos, (...) para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos” (p. 67) Não se tratava de uma formalidade institucional como hoje existe através da escola. Os indígenas executavam e aperfeiçoavam atividades fundindo práticas de trabalho com socialização e convivência no interior das aldeias. Esta característica de sociabilidade presenciada neste contexto foi se alterando à medida que a colonização se implementou trazendo consigo a cultura europeia.

Na década de 1990, no Governo Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). Havia vários projetos em disputa, porém a versão final apontou para o interesse imediato de formação / qualificação profissional. Para regulamentar a educação profissional é editado o Decreto 2.208/97, sob a ótica de responsabilização dos trabalhadores pelos altos índices de desemprego, culpabilizando o indivíduo pela falta de qualificação e não ingresso no mercado de trabalho (Mendonça, 2005).

É importante destacar que através do Decreto 2.208/97, fruto desta reforma influenciada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Base (LDB Lei 9394/96), se efetivou a separação, no interior da Rede Federal, do conhecimento geral e conhecimento profissional. Dentre os pontos do Decreto 2.208/97 que delimita como objetivo da educação profissional no Art. 1º “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”. Enquanto que a separação pode ser vista em: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.”

Essa visão dualista foi criticada, dentre outras, pela Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em sua análise sobre a dissociação entre o ensino médio e a educação profissionalizante (Libâneo, 2007).

Atualmente, a educação profissional, destinada à formação da força de trabalho, é um tema que tem sido quase ignorado nos estudos sobre a gênese e as transformações da educação brasileira. Quando comparado com outros temas, como o ensino superior, o ensino secundário e até a educação básica, a educação profissional, chamada por muitos pesquisadores como ensino industrial-manufatureiro, aparece na bibliografia definida mais pela omissão do que pelo conhecimento produzido a seu respeito (Cunha, 2000).

Em 2008, através da Lei nº 11.741, a educação profissional técnica de nível médio passaria a constituir modalidade de ensino médio (seção IV-A da LDB), facultando a este grau de ensino a possibilidade de preparação para o exercício de profissões técnicas. As alterações procedidas por essa Lei propunham-se a “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2008).

Afirma-se a necessidade de se adequar o currículo às características específicas dos alunos

que atualmente frequentam a educação profissional, para garantir sua permanência ao longo dos anos escolares. A proposição de um currículo baseado em novos critérios de seleção de conteúdos em novos critérios de seleção de conteúdos tem, assim, não apenas o sentido de ser instrumento de democratização da escola, mas também efeitos na produção de livros e material didático e na orientação para a formação de professores.

Há urgência em desestruturar velhas práticas pedagógicas que, ao se cristalizarem, tornam-se um “ranço” na educação. Compreender o verdadeiro sentido de uma visão pedagógica humanitária é desenvolver uma educação voltada para a realidade, para uma vida centrada num espírito crítico, reflexivo e criativo. O profissional de educação tem o seu papel de relevada importância neste processo, quando ele atua como interventor na aprendizagem, trazendo para seus discípulos, o conhecimento já sistematizado para que o aluno atue sobre ele, reelaborando, recriando criticamente e transformando-os em vida para ser compartilhada em sua comunidade. É preciso melhorar a qualidade do ensino através de currículos adequados, conteúdos articulados com a realidade social, objetivos únicos e definidos, adequação metodológica, qualificação docente, administração colegiada entre outros.

O Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade educação de jovens e adultos é uma realidade nas instituições federais de ensino profissional desde o ano de 2005, quando foi instituído pelo Decreto n.º 5.478/2005 e substituído pelo Decreto n.º 5.840/2006. Na história de luta da educação de jovens e adultos, o PROEJA é visto como uma conquista, primeiro por trazer uma formação profissional e segundo pela obrigatoriedade de oferta na rede federal.

A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros (Ciavatta, 2009).

O documento Base do PROEJA lançado no ano de 2007, após a instituição do Decreto n.º 5.840/2006, colocou a educação profissional na possibilidade de articulação com a educação de jovens e adultos através de orientações e concepções para prever a forma concomitante de desenvolvimento do PROEJA.

O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola é um aspecto fundamental (Arroyo, 2004).

Percebe-se então que a qualificação pretendida pelo PROEJA requer a integração entre os conhecimentos gerais e os profissionalizantes tendo em vista fornecer conhecimentos que possibilitem

aos alunos do PROEJA a flexibilidade para migrarem de uma ocupação a outra, melhorando suas próprias condições de vida.

A Lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e oferta educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2008).

Os institutos federais, a exemplo do Instituto Federal do Amapá (IFAP), que teve seu surgimento em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534. Transformou-se em Instituto a partir da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabelece a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Iniciou as atividades no ensino em 8 de setembro de 2010, com a oferta de cursos técnicos nos campus de Laranjal do Jari e Macapá.

Atualmente, são atendidos mais de 900 estudantes em cursos técnicos, nas modalidades Integrados ao Ensino Médio e Subsequentes ao Ensino Médio, e superiores - Licenciatura em Informática e Licenciatura em Química. Além disso, oferece outros cursos que atendam demandas específicas do mercado de trabalho ou da comunidade do entorno de cada campus.

Assim, para dar conta do PROEJA no Amapá, o IFAP possui uma estrutura capaz de atender as necessidades, apesar de no governo do Estado do Amapá existirem profissionais qualificados para ministrarem o currículo do PROEJA na estrutura federal, mas questões burocráticas impedem que o processo prossiga e se efetive com sucesso.

As iniciativas do governo, encerram possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras potenciais de inclusão. Assim, elas demonstram que os governos, para “solucionar” os problemas do sistema educacional brasileiro, têm optado por ações que alteram apenas os dados estatísticos como se possível fosse apagá-los com uma borracha para corrigi-los. Nessa perspectiva, as ações são focais, restritas a pequenos grupos e não radicais. Além disso, o financiamento da educação pública, especialmente para a modalidade da EJA, ainda permanece muito aquém das necessidades da sociedade.

Método

Faz-se necessário entender que a pesquisa objetiva elevar a escolaridade e a inserção cidadã de jovens e adultos no mundo do trabalho, por isso, pretende-se abordar de que forma, metodologicamente, pode-se identificar as necessidades da demanda que procura a Educação Profissional no Amapá. Para tanto, optou-se em construir uma pesquisa com o tipo de investigação qualitativa e quantitativa.

Por ser uma pesquisa bastante específica, podemos afirmar que ela assume a forma de pesquisa de campo, procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base

numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

Em função do número de população ser acessível foi utilizada a amostragem não probabilística, quando apenas alguns elementos da população têm probabilidade de serem selecionados (McDaniel & Gates, 2003).

Nesta investigação recorreu-se a uma amostra não probabilística por conveniência constituída por 20 indivíduos (com idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos e maioritariamente residentes no Estado do Amapá). De acordo com Barañano (2004), este tipo de amostra, tal como o nome indica, é efetuada de forma arbitrária em função da conveniência da pesquisa.

Para a realização da presente pesquisa foi elaborado um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas.

A abordagem qualitativa é um tipo de pesquisa que possibilita analisar aspectos subjetivos, como percepções, compreensão do contexto da organização e dinâmica das interações grupais (Richardson, 2007).

A abordagem quantitativa é utilizada para avaliar mudanças em grandes organizações. Quando se trata de programas abrangentes, como reestruturação do trabalho, onde estão envolvidos, recrutamento e seleção, sistema participativo, programa de incentivos, identificação de lideranças, programas de cargos e salários (Roesch, 2009).

Os dados coletados foram compilados no programa Microsoft Excell 2010 e, em seguida, posterior análise dos resultados. A análise estatística das variáveis foi feita através de tabelas e/ou gráficos. Para as variáveis quantitativas foram calculadas as médias aritméticas das respostas.

Resultados

Um total de 15 gestores de Centros e Escolas de Educação Profissional participaram desta investigação. A média de idade apresentada pelos indivíduos foi de 44,8 anos, com idade mínima de 32anos e máxima de 64 anos. A maioria dos entrevistados (67%) reside no município de Macapá, local em que se encontram a maior quantidade de escolas e centros de educação profissional no Amapá. Seguido de 17% do Laranjal do Jari e 16% no município de Santana.

Desde 2008 o Amapá vem mantendo saldo positivo na geração de emprego, crescente a cada ano, com destaque para 2011, quando foi considerado o estado que mais gerou empregos com carteira assinada em todo o Brasil, em termos proporcionais.

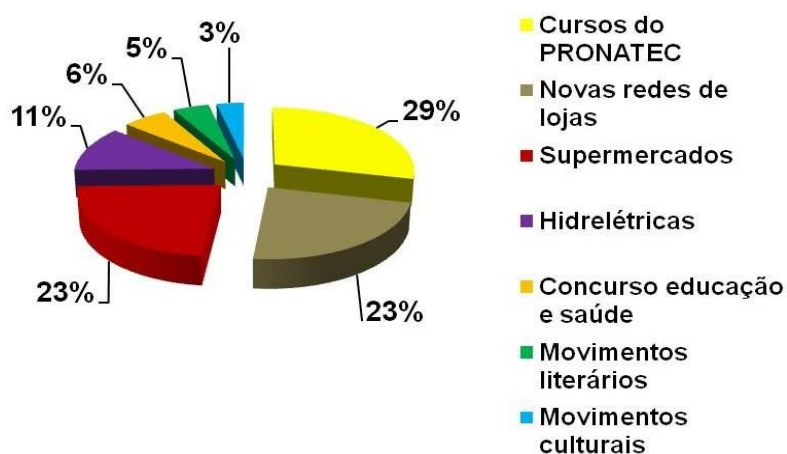
Em 2013, os dados do Caged demonstram um crescimento nos salários médios de admissão em relação ao ano de 2012. Em todo o Brasil, o salário médio de admissão passou de R\$ 1.076,23 em 2012 para R\$ 1.104,12 em 2013, um aumento real de 2,59%, tomando como referência os salários médios dos respectivos anos e o INPC médio.

Os dados contidos no Figura 1 são demonstrativos, segundo a opinião dos entrevistados, sobre os potenciais setores da economia local e regional que mais ofertam vagas de trabalho. Dessa forma, as principais citadas foram: Comércio, Turismo, Agricultura, Hotelaria e Serviço Público.

Figura 1. Atividades (trabalho) ofertadas no município (potenciais de empregabilidade)



Figura 2. Mudanças que ocorreram nos últimos quatro anos no município



Tal informação é confirmada em vários meios de comunicação local e pelo IBGE (2014), ao publicar que o Amapá gerou 3.156 empregos celetistas (com carteira assinada) em 2013, considerando a série ajustada – que incorpora as informações declaradas fora do prazo -, segundo o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Os números representam um crescimento anual de 4,17%, por conta, principalmente, da expansão do emprego nos setores do Comércio (+1.520 postos) e de Serviços (+1.252 postos).

Em dezembro de 2013, por razões sazonais que marcam a série do Caged (entressafra agrícola, férias escolares, período de chuvas, término das festas no final do ano), que permeiam quase todos os setores/subsetores verificou-se declínio de 0,92% no nível de emprego ou -717 postos de trabalho. No entanto, mesmo com a retração em dezembro, no acumulado do ano – período que

compreende janeiro a dezembro de 2013 –, o Amapá foi o segundo estado que mais empregou entre os estados da região Norte, ficando atrás somente do Amazonas, que registrou crescimento de 5,39%.

A figura 2 apresenta informações relevantes sobre as contribuições sofridas nos principais setores que mais contrataram mão de obra no município. Dessa forma, segundo as opiniões obtidas com o questionário, cerca de 29% disseram que os cursos ofertados pelo Pronatec contribuíram para o crescimento do emprego.

De acordo com um dos entrevistados, em sua resposta afirma que: “O Pronatec já conseguiu inserir vários cursistas no mercado de trabalho; A construção de moradias empregou centenas de funcionários na construção civil” (Entrevistado A, 2014).

Nas demais respostas, demonstra-se o entendimento dos entrevistados sobre as principais mudanças ocorridas em seus municípios com a realização da Educação Profissional:

- Sim, ocorreram mudanças na economia com ampliação do comércio local, onde foram criadas novas redes de lojas e supermercados, a construção civil também está com crescimento expressivo e consequentemente o aumento no campo social e cultural. Com certeza, no comércio e na construção civil houve um aumento significativo, assim gerando emprego e renda para a população amapaense (Entrevistado B, 2014).
- Sim com a instalação da Hidrelétrica no município de Laranjal do Jari o setor de serviços foi bastante aquecido, com a contratação de uma média de mais de 2000 funcionários de diversas áreas. Setor público com a contratação de muitos profissionais na área da educação, saúde e administração. O setor de alimento também foi bastante aquecido com a vinda de muitas pessoas de fora do município que estavam a trabalho na região, bem como do acesso a esses serviços pelas pessoas do município. O setor cultural também foi bastante aquecido nesse período. Sim, foram criadas vagas de emprego nos serviços de construção civil, profissionais da educação, saúde, comércio em geral e diversão (Entrevistado C, 2014).

Para que as organizações obtenham com maior facilidade a mão-de-obra especializada, está tão importante para operações de produção e serviço, é necessário que: as Escolas que ministram cursos técnicos invistam pesado na valorização dos educadores; amplie o número de escolas técnicas; o mercado empresarial faça também sua parte investindo cada vez mais no aprendizado e formação de seus funcionários.

Deve-se encontrar maneiras de valorizar cada vez mais este tipo de mão de obra no mercado amapaense, como por exemplo, campanhas específicas realizadas pelo governo e pelas empresas. Diante dos fatos, pode-se inferir que a escassez de mão-de-obra especializada não deverá ser superada tão brevemente, mas é importante lembrar que o governo juntamente com o mercado empresarial pode ampliar o número de cursos profissionalizantes, assim como, valorizar todos que fazem parte da aplicação da Educação Profissional e motivar as pessoas sobre a importância e valorização de um profissional técnico no mercado de trabalho.

Nos municípios que possuem Educação Profissional, percebe-se que os investimentos sociais ocorreram mais com participação de fundos de origem pública (governamental). A iniciativa privada não possui a cultura de auxiliar nas questões sociais (locais e regionais). Como se pode constatar no gráfico 11, 20% preferiram não responder à pergunta sobre os investimentos públicos e privados que foram feitos em seus municípios.

Além disso, conforme o gráfico 3, cerca de 10% disseram que o investimento foi federal pelo Pronatec, 10% citaram o Bolsa Família, 10% disseram o Luz para todos, 10% salientaram Minha Casa e Minha vida, 10% o Renda para viver melhor.

Nesse sentido, a economia brasileira e amapaense precisa de profissionais qualificados para continuar a crescer. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) nasceu com o objetivo de facilitar o acesso ao ensino de qualidade para os brasileiros de norte a sul do país. A iniciativa, criada pelo Governo Federal e apoiada por instituições de ensino em todo o país, conta com a participação do Senac desde a elaboração de programas de incentivo até a oferta de vagas gratuitas nos seus cursos de Educação Profissional.

O Pronatec beneficia brasileiros jovens e adultos de baixo poder aquisitivo. A parceria do Governo Federal com o Senac possibilita às pessoas assistidas acesso a bolsas-formação. Há dois tipos: a bolsa-formação estudante e a bolsa-formação trabalhador. A bolsa-formação estudante destina-se a alunos da rede pública de ensino médio e da rede privada na condição de bolsista integral para participação em cursos técnicos a partir de 8h.

Já a bolsa-formação trabalhador é destinada a pessoas de baixo poder aquisitivo e trabalhadores em geral para participação em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Em ambos os casos, os beneficiários terão direito a cursos gratuitos e de qualidade, assistência estudantil e todos os materiais escolares necessários.

O Senac poderá atender também aos beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) Técnico, que provê linhas de crédito direto aos que já tenham concluído o ensino médio - em caráter individual (Fies Estudante) ou por meio de empresas que queiram qualificar seus empregados (Fies Empresa).

A ampliação de vagas e a expansão das redes estaduais de Educação Profissional preveem a oferta, pelos estados, de Ensino Médio concomitante com a Educação Profissional a partir do Programa Brasil Profissionalizado, lançado em 2008 pelo governo federal mediante convênios com os estados e que se encontra em execução. Seus investimentos são destinados à construção, reforma e ampliação de centros de Educação Profissional.

Outra ação do PRONATEC é a criação da Bolsa-Formação. A Portaria nº 1.569/2011 – que fixa as diretrizes para a sua execução –, vai além das redes públicas e inclui as unidades de serviços nacionais de aprendizagem, como o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e o Serviço Nacional de Indústria (SENAI). Os critérios para a participação dos alunos a partir de 2012 foram definidos de diversas formas por cada estado, como a pobreza, o sorteio, a seleção, a residência próxima aos cursos, o desempenho escolar, as situações de risco, os participantes de programas sociais, a

A continuidade do Acordo de Gratuidade do governo com o Sistema S, mediante a ampliação da oferta através dos recursos recebidos pela contribuição compulsória e a previsão de ampliação da capacidade dos serviços, no que concerne à infraestrutura e aos equipamentos, com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) também fazem parte das iniciativas do Programa. A consolidação da Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede E-TEC) que oferta cursos técnicos em polos, na modalidade a distância, corrobora igualmente a assertiva mencionada no parágrafo anterior e demonstra a transferência de recursos públicos para o setor privado.

O Fundo de Financiamento Estudantil, uma ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, prevê a realização de cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio para alunos em escolas privadas e/ou vinculadas ao Sistema Nacional de Aprendizagem, não estando os critérios de participação até o mês de fevereiro deste ano, regulamentados.

Figura 4, a seguir, apresenta informações sobre os principais problemas na educação profissional descrito nos discursos dos entrevistados. Obteve-se com 40% que os cursos ofertados não atendem a realidade da demanda, 20% citaram má qualidade do ensino, 20% demanda baixa e 20% muitos cursos ofertados.

Figura 3. Gestores e técnicos por investimento público ou de empresas privadas para o município

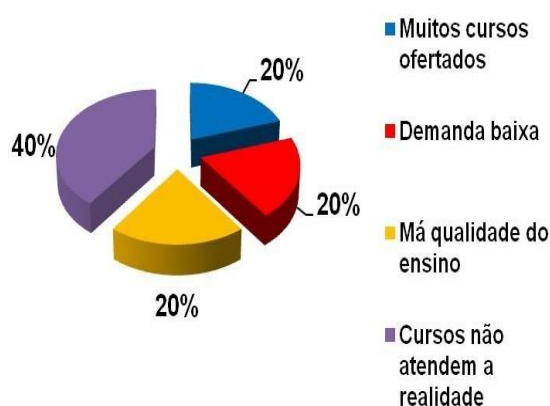
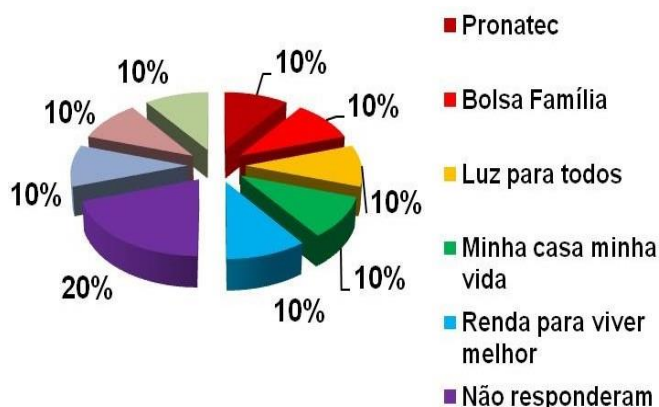


Figura 4. Problemas do ensino profissional no município



Para Libâneo *et al.* (2003, p. 115) a administração é vista como um processo racional de organização, de influência estabelecida de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma racional e mecanicista, para que os objetivos organizacionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a maneira distanciada e orientada por uma série de pressupostos.

Hoje, em educação não se usa mais a terminologia “Administração”, e sim “Gestão”. Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (Libâneo *et al.*, 2001).

Com os novos tempos os modelos de gestão empresarial mudaram; acompanhando as inovações do presente as organizações, incluindo as escolas, não podem ficar paradas, seu modelo administrativo precisa ser reformulado. Tais fatos estão associados a um novo papel do Estado e de suas instâncias e a uma reformulação dos cursos de formação do profissional em educação. A administração de uma nova visão de mundo exigirá, uma mudança de postura do educador, como transmissor de tal visão de mundo.

De acordo com Santomé (1998, p. 47): “Toda esta extensão territorial tende a complicar de maneira ríspida este processo, uma vez que a diversidade sociocultural de cada região do país poderá interpretá-lo de maneira diferenciada, levando então a um entendimento dualizado ou difuso”.

Em seguida, pretende-se desse momento, apresentar os resultados feitos pelos gestores e técnicos da educação profissional no Amapá sobre aspectos mensuráveis ou possíveis de serem avaliados perceptoriamente sobre a demanda da Educação Profissional nos territórios analisados. Essas informações foram organizadas na Tabela 1 a seguir, e buscou-se a avaliação dos participantes da pesquisa por meio de conceitos: excelente, regular, bom e péssimo, apresentando-se os resultados por meio dos valores absolutos da resposta (N) e a porcentagem (%) de cada resposta.

Tabela 1. Avaliação aspectos da demanda da educação profissional

Aspectos da demanda	Conceito							
	Excelente		Regular		Bom		Péssimo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ingresso nos cursos profissionais	4	26,6	8	53,3	3	20,1		
Dos meios de transportes que dão acesso a estes cursos					8	53,3	7	46,7
E do número de vagas oferecidas	15	100						
E das áreas oferecidas	9	60	6	40				
Da variedade das instituições			6	40	6	40	3	20
Da qualidade dos cursos	15	100						
E da qualidade das instituições			6	40	9	60		

Sobre o primeiro item da tabela 1, cerca de 56,6% das respostas confirma que a procura pelos cursos é excelente. Na comparação com os países mais ricos, o Brasil também está numa situação ruim quando se trata de opção pelo ensino técnico. Nas 34 nações mais desenvolvidas, a média dos jovens fazendo educação profissional é 35%, segundo a OCDE. No Brasil, a pesquisa do Ibope revelou que fica em 6%, se somarmos os que cursam o ensino médio integrado ao técnico e apenas o ensino profissional.

Para 53,3% das respostas, os meios de transporte que dão acesso aos cursos são bons e 46,7% disseram que são transportes ruins. O transporte de pessoas, produtos, objetos enfim é uma necessidade encontrada desde os primeiros seres humanos que se deslocavam-se de um lado para o outro e precisavam levar consigo seus pertences, essa realidade nos dias atuais não mudou muito, a diferença é apenas que tempos atrás a dificuldade de locomoção era muito grande sem contar ainda que não possuíam ferramentas e equipamentos que hoje desfrutamos e, por isso os meios de transportes eram muito fracos que chegavam a demorarem cerca de 3 a 4 dias para percorrerem uma distância que hoje é possível percorrer em poucas horas. Essa necessidade fez com que com o passar do tempo os seres humanos se preocupassem cada vez mais com os meios de transportes e a importância que os mesmos possuíam para eles, procurando então realizar melhorias que foram possíveis principalmente devido as transformações que ocorrem com a modernização.

Atualmente os meios de transportes disponíveis para a nossa locomoção são muitos, em que vem causando grandes transtornos no trânsito brasileiro devido ao excesso e ao desrespeito a legislação atuante. Os meios transportes são diversos e infelizmente nem todos tem a possibilidade de ter acesso ao um meio particular e por isso é que foi criado os transportes públicos, em que toda a sociedade poderia utilizá-los para se deslocarem de um ponto a outro e até mesmo de região a região.

Para todos os entrevistados o número de vagas ofertadas pelas escolas de educação profissional no Amapá é excelente. Esse resultado, para a entrevistada F, mais alunos também significa mais trabalho para os docentes. "Não acredito em queda na qualidade. Teremos mais turmas, o que significa mais aulas e maiores ganhos para os professores". Mesmo com o incentivo, a maioria dos entrevistados defende que se adotem medidas para a valorização do ensino profissional. O governo precisa oferecer mais cursos de ensino médio que também ensinem uma profissão. Cerca de 60% diz que as áreas atendidas com oferta de vagas nos cursos profissionais são excelentes. Em relação a variedade de instituições de educação profissional no amapá, 40% declarou que é uma variedade boa, 40% disse ser regular e 20% afirmaram que é péssimo.

Por fim, todos confirmaram que os cursos ofertados são de qualidade e para 60% as instituições são boas.

Considerações finais

A educação profissional técnica, não só a de nível médio, tornou-se uma preocupação governamental, de setores empresariais e de trabalhadores nos últimos anos, devido à retomada do desenvolvimento do mercado interno. Setores empresariais, órgãos e institutos vinculados à

qualificação do trabalhador e à mídia apontam “um apagão da mão de obra” e sua baixa qualificação em Macapá e nos demais municípios que compõem o Estado do Amapá.

As carências são visíveis em áreas de infraestrutura, na indústria da construção civil, na área de informática, de relações comerciais, no desenvolvimento da agricultura e agropecuária além de alimentação. Para uma compreensão das mudanças mais recentes, abordou-se nessa tese diferentes etapas das relações entre desenvolvimento capitalista, políticas educacionais e as exigências formativas adequadas a essas mudanças.

De 2001 a 2010, a expansão do ensino médio regular e normal e/ou magistério no Brasil sofreu um arrefecimento no seu ritmo, pois, no período, as matrículas tiveram um leve decréscimo, da ordem de menos 3,0%, passando de 8.398.008 vagas para 8.141.957. A rede que mais ofertava o ensino médio regular e o normal e/ou magistério em 2010 era a pública, com participação de 88,1%, e, quanto à dependência administrativa, sobressai a estadual.

A crescente consciência da necessidade de elevar o nível de qualificação do ensino básico e de preparo mais direto para o mercado de trabalho, e não necessariamente nas áreas mais avançadas da economia, ficou evidente, quando bastou um crescimento econômico mais consistente para que se constataste a fragilidade e/ou carência de mão de obra em setores tradicionais como construção civil, por exemplo.

O ensino de qualidade promovido pelos cursos que envolvem a gestão da educação profissional é realizado para complementar um serie de variáveis: Organização inovadora, aberta, dinâmica. Projeto pedagógico participativo. Docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente. Bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais. Relação efetiva entre professores e alunos que permita conhece-los, acompanhá-los, orientá-los. Infraestrutura adequada, atualizada, confortável. Tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

A Educação profissional precisa ter um lugar próprio tanto do ponto de vista da formação educativa quanto da institucionalidade.

Fala-se de financiamento e de diversidade na oferta, acredito que se precisa criar um arcabouço legal que permita aos municípios intervirem mais concretamente na educação profissional. Hoje, tanto a educação profissional quanto o ensino médio estão na esfera dos estados, e os municípios têm dificuldades de investir nestas alternativas, se as considerarem necessárias.

Preocupam-me as categorias como trabalho, ciência e tecnologia e cultura, pois somos muito bons no discurso, mas não sabemos dizer para o professor como isso se traduz concretamente, dentro da sala de aula, como o aluno aprende e apreende essa articulação. Reitero o necessário incentivo à pluralidade, à diversidade de propostas curriculares, metodológicas, para que se pudesse discuti-las.

Tenho duas outras sugestões. Falamos dos docentes e nos esquecemos de todos os outros profissionais da escola, a começar dos diretores, mas não só. Creio também que é preciso ousar um pouco mais nas possibilidades de integração. Por exemplo, por que não fazer a integração de cursos

presenciais e a distância?

Referências

- Arroyo, M. G. (1996). Assumir nossa diversidade cultural. *Revista da Educação da AEC*, Brasília, 25 (98): 42-50, jan/mar.
- Brasil (1997). *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil (2004). *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.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil (2008). *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
- Brasil (2012). *Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- Brasil (2004). *Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004*. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
- Ciaviata, M. (2009). *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro, Brasil: Lamparina; CNPq; FAPERJ.
- Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* 89, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_07_LUIZ_A_ANTONIO_CUNHA.pdf
- Libâneo, J. et al. (2003). *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Brasil: Cortez, 2003.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- McDaniel, C. e Gates, R. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.
- Mendonça, C. C. (2005). *Real Significado da Reforma da Educação Profissional nos anos 90*. In.). *Educação e trabalho na sociedade capitalista – reprodução e contraposição*. Goiânia, Brasil: Editora da UCG.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo, Brasil: Atlas.

CAPÍTULO 2

Os Desafios da Alfabetização de Jovens e Adultos na Escola de Educação Popular Paulo Freire do Município de Macapá-Amapá/ Brasil

Ijanira Nazaré de Souza²

Introdução

Ao elaborar esta tese verificou-se que os alunos da modalidade de ensino de jovens e adultos percorriam por inúmeras barreiras para se alfabetizar, portanto o assunto a tratado é a alfabetização de jovens e adultos. Ora habilidades da leitura e da escrita acompanhada de outras proporcionará ao aluno uma formação plena num mundo em que expande a ciência, a tecnologia e a economia. Não tendo acesso a tais informações, o aluno será um simples agente numa sociedade que exige seres capazes de transformá-la, o cidadão que domina a leitura e a escrita é capaz de produzir questionamentos, criticar, provocar mudanças.

A pesquisa está centrada na teoria do Construtivismo que explica o processo mental para aquisição da aprendizagem a qual se dá pelas relações recíprocas entre o indivíduo e o meio. No Brasil, Paulo Freire com busca nesta teoria o caráter crítico para a construção de sociedade menos injusta.

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador (Freire, 1989, p.13).

Busca-se apontar os vários problemas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, removê-las só com políticas eficazes em todas as esferas educacionais, se todos se unirem há resultados satisfatórios no que tange à alfabetização. A formação continuada é ponto de observação, portanto um item para estudo, outro item em questão é que no processo do letramento dá ênfase a possibilidade do aluno da EJA transformar sua realidade tendo o idioma como instrumento, logo a pesquisa aponta sua atenção para analfabetismo, letramento, cidadania, diversidade e a formação pedagógica do professor no segmento da educação de jovens e adultos.

Para concretizar a pesquisa foi necessário consultar obras que abordam sobre Alfabetização de jovens e adultos, alguns autores enfocam dos desafios diversos para aprender ler e escrever, logo uma didática aliada à cidadania é o que se percebe neste contexto. Pode-se citar Moacir Gadotti (2013), Giseli da Silva (2012), Dalma Nunes (2013) entre outros.

² Doutora em Ciências da Educação. Professora do Governo do Estado do Amapá. E-mail: ijanira1@hotmail.com

Alfabetizar para todos é sem dúvida um entrave grande a universalização da educação não é respeitada tão pouco promovida com justiça o que se observa são inúmeros analfabetos.

Ao estabelecermos como prioridade de atendimento do direito à educação os grupos sociais mais vulneráveis deveu incluir aí as pessoas analfabetas e também as privadas de liberdade. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental. Não atender ao adulto analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro, na chamada idade própria; depois, na idade adulta. Não há justificativa ética e nem jurídica para excluir os analfabetos do direito de ter acesso à educação básica (Gadotti, 2013, p.24).

Portanto, o objetivo geral da investigação aqui proposta é: Conhecer os desafios da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos de alunos da primeira e segunda etapa da Escola Paulo Freire em Macapá-Amapá/ Brasil. Objetivos específicos são: determinar os desafios sociais de alfabetização de jovens e adultos da Escola Paulo Freire, descrever de que forma a escola trabalha o desafio da alfabetização de jovens e adultos e detalhar como a equipe docente enfrenta o desafio de alfabetização de jovens e adultos.

O conhecimento prévio do aluno é um componente a mais para a alfabetização sem esse olhar do educador, as estratégias de ensino ficam comprometidas.

Falar de jovens e adultos, pessoas que carregam experiências que o tempo lhe permite viver, é considerar os saberes que já trazem consigo, construídos ao longo de suas vidas e, para tal a EJA vem aliar alfabetização às histórias de vida dessas pessoas, construindo para a continuidade de sua formação e evidentemente nesta trajetória todo o professor é um elemento muito importante (Silva, 2012, p.237).

A inclusão dos alunos analfabetos é um debate extenso já que a participação deles na sociedade é permeada de uma trajetória de obstáculos.

Desta forma, para o jovem ou adulto estudar é um grande desafio. Os alunos da EJA buscam na sala de aula, uma forma de integrar-se à sociedade letrada. O grande desejo desses educandos é participar, ser sujeito ativo na comunidade em que vive e exercer o direito de cidadão com dignidade. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga e que pensa (Nunes, 2013, p. 52).

Sobre o analfabetismo no Brasil

Estrutura física inadequada, índice de evasão elevado, acesso difícil aos locais de estudo e programas ineficazes. Essa é a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A combinação desses fatores por anos vários anos conduziu o país a uma situação alarmante: 57,7 milhões de cidadãos com mais de 18 anos sem Ensino Fundamental completo e cerca de 14 milhões de analfabetos.

Estudando a origem da alfabetização é possível constatar que devido às necessidades da comunicação do dia a dia da humanidade é que surgiu a escrita e a leitura, e que ao inventar a escrita, o homem também fez surgir a necessidade de que ela continuasse a ser usada e passada para as novas gerações. Devido a essa necessidade surgiu a alfabetização, ou seja, processo inicial de transmissão

de leitura e escrita (Martins, 2012, p. 3).

Está complexa a situação que se refere à alfabetização, o aluno de EJA é alguém com experiências pessoal e social, aproveitando tal contexto, professor deve abarcar esse saber e o utilizá-lo em sala de aula. Martins (2012) confirma: “Com o passar dos tempos em função da necessidade que a escrita e a leitura passassem de geração em geração e que realmente se entenda o que está escrito surgiram às regras da alfabetização.” (p. 3).

Será que ensinar a ler e escrever se restringe ao amontoado de palavras, claro que não há de se olhar o outro com atenção (no caso o aluno) suas vivências contribuem para que a alfabetização obtenha melhores resultados. Como trabalhar com livros didáticos que destacam menos a leitura, turmas lotadas o ideal seria um número razoável de alunos assim o professor dará mais atenção ao educando, o professor por sua vez anseia por melhoria na escola, no sistema educacional como um todo. Laffin (2012) acredita: “A leitura e a escrita é uma exigência da sociedade pós-industrial, fundamental para o desenvolvimento humano. Constitui-se como ferramenta para básica para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho” (p.190).

Sem orientação específica os educadores trabalham de acordo com a sua formação acadêmica, ora um espaço denominado de escola compreenderá vários docentes com visões diversas constituindo uma falha no sistema educacional. Tenta-se sanar esta carência no âmbito educacional daí promover discussão que englobe professores, alunos, gestor e a comunidade e ainda selecionar a tendência pedagógica a ser seguida, sem um norte a escola se perde contribuindo para a evasão e a repetência. A alfabetização faz parte desse contexto é importante repensar porque a aluno desperta para a criticidade através dela, a escola tem que ter algo atrativo. FREIRE, em *Pedagogia do oprimido* (1997): “Dizer-se comprometido com a liberdade com libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (p.48).

Toda a comunidade escolar unida pode unir forças e contribuir para que a relação ensino-aprendizagem na EJA evolua e não sofra retrocesso. É certo que a escola possua um Projeto Político-pedagógico, pois sua falta no meio escolar causará sérios problemas cada qual trabalhando isoladamente prejudicando também o ensino-aprendizagem da escrita e da leitura.

Alfabetização e letramento

Literacy palavra de origem inglesa que significa no idioma português letramento, neste momento visualiza-se duas atuações importantes no ensino de jovens e adultos. Alfabetizado é aquele que detém a habilidade da leitura e da escrita, enquanto que letrado domina tais habilidade e usa o idioma interagindo, ou pode acontecer que o indivíduo não sabe ler e escrever, mas é letrado quando usa a língua como elemento vivo para resolver as demandas sociais da leitura e da escrita. Martins (2012): “A alfabetização é então, a ação de fazer com que a pessoa se aproprie de habilidades que levam a leitura e a escrita” (p. 6).

Controvérsias existem sobre a Alfabetização e sobre o Letramento, o aluno da EJA traz uma bagagem sociocultural que impulsiona o processo de letramento, a alfabetização com suas

particularidades mostra uma nova perspectiva ao aluno analfabeto, porém o fracasso escolar e evasão é uma verdade na modalidade de ensino de jovens e adultos. Quantos alunos leem e escrevem, mas não captam a essência do texto assim não refletem, não elaboram suas ideias. O canal social, a linguagem, promove a interação do aluno da EJA com seu universo. Laffin (2012): “Também é fundamental propiciar um ambiente alfabetizador que, efetivamente, promova letramento” (p. 192).

Alfabetizar não está circunscrito ao ensino-aprendizagem do ABC, a contextualização histórico-social do grupo social tem que ser evidenciada. Os aspectos fonético, morfológico e sintático podem estar conectados com realidade do aluno da EJA mais uma vez o Letramento influencia a vida do homem, pois a Língua é algo vivo e dinâmico que impulsiona comunicação sempre. Martins (2012):” É de grande importância que o agente alfabetizador tenha realmente um compromisso para com o processo de alfabetização, dedicando-se e aprofundando-se em conhecimentos metodológicos da alfabetização” (p. 07).

O aluno da EJA ao ingressar tardiamente tem a intenção, por exemplo, uma condição de trabalho melhor, ler sua bíblia, entender o letreiro de uma propaganda, manusear seu celular. Vê-se que escrita e leitura são elementos vitais para todos, a EJA traça sua bela jornada quando associada à inclusão e à democracia.

Embora a pouca familiaridade com a leitura e escrita provoque constrangimentos e desafios para vivências nas sociedades grafocêntricas, sobretudo urbanas, os analfabetos se relacionam com a cultura escrita nos diferentes espaços em que circulam (familiares, religiosos, de trabalho, de militância política e outros) e na interação com os meios de comunicação de massa (Laffin, 2012, p.186).

Este autor observa a realidade desta forma:

O argumento poderia até parecer consistente caso a educação de crianças e jovens também não estivesse à beira do colapso. Segundo o Censo 2010, 54,5 milhões de brasileiros com mais de 25 anos não têm o ensino fundamental completo. Em 2012, uma pesquisa realizada pela Ação Educativa constatou que 38% dos universitários são analfabetos funcionais (Nunes, 2014).

A Alfabetização dá acesso aos bens culturais, valores e práticas sociais unem-se ao Letramento nesta ocasião. O sistema educacional com suas teias burocráticas emperra a evolução do ensino gerando fracassos, o aluno se depara os níveis e progressão no ensino, seja na educação fundamental, média e superior. Letramento é a reunião de práticas discursivas, é o uso da Língua Portuguesa em ações diárias do aluno da EJA, a língua é a identificação do grupo social. Vóvio (2013): “Uma constatação unânime entre esses investigadores é que a escolarização, mais que qualquer outro fator, promove transformações no pensamento, gerando diferenças na maneira de enfrentar as tarefas propostas nas investigações” (p. 181).

A pedagogia da afetividade transforma a realidade do aluno analfabeto, libertando-o da consciência ingênua para a crítica, alfabetizar como já foi dito não é apenas o ABC, analisar a educação numa perspectiva de letramento é necessário, logo o aluno da EJA dá outro significado, amplia e potencializa o conhecimento recebido e professor é o parceiro atuante neste processo, há na sociedade os escolarizados e os não escolarizados os quais coexistem fazendo a construção de um novo momento, o não acesso à educação, infelizmente, atrasa o panorama educacional no Brasil. A EJA e os demais segmentos do ensino público precisam de mais investimento urgentemente. Da Silva

(2012): “A educação de jovens e adultos é sempre relacionada a projetos de desenvolvimento econômico, e o processo de significação acaba ficando alicerçado na ideologia compensatória com ênfase na educação” (p.235).

Alfabetização e letramento se distanciam devido às necessidades e às exigências de cada um. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire destaca a situação dos excluídos. Seu livro mostra que por meio da educação o homem projeta uma reforma íntima que se dá através de uma educação libertadora trazendo as ideias de Freire para dentro da realidade de EJA, nos dias atuais, analisa-se que o discente jovens e adultos adquire uma nova visão de mundo ao serem alfabetizados e letrados, cada qual com suas metodologias específicas. Ainda tratando de Freire a prática da Pedagogia humana para que a educação flua naturalmente, não mais interesse numa educação bancária e ultrapassada, hoje destaca-se uma consciência de liberdade.

Nos discursos nacionais e internacionais de diversas esferas públicas, a EJA é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática. E a alfabetização é tomada como etapa fundamental para dar início e continuidade à escolarização, processo que deve prover o acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundados em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados. Nessa perspectiva, letramento distingue--se de alfabetização, incluindo-a (Vóvio, 2013, p. 179).

Uma questão de formação cidadã

Questões sociais instigam a vida dos seres, o homem comunica-se, o mundo rodeado de tecnologia que simplifica a vida do mesmo, mas pode ocasionar transtornos nas ações diárias do indivíduo, as demandas sociais integram a vida das pessoas. A leitura e a escrita são instrumentos de comunicação, o cidadão expõe suas necessidades através da fala e da escrita, há muitos recursos para efetivar a comunicação, na atualidade os aparelhos permitem uma instantânea ligação entre as pessoas. O meio para expor os seus anseios, o homem, utiliza a leitura e a escrita. Na EJA, o aluno se depara com uma situação dura, a educação fornece base para construção se uma consciência social, a educação pautada na liberdade e na democracia dará subsídios para análise na vida social do aluno. Gadotti (2013): “Alfabetizar alguém custa, em média, 200 dólares; 500, segundo a UNESCO vai custar cada vez mais reduzir o analfabetismo adulto residual” (p. 20).

Trabalhar formação cidadã com alunos jovens e adultos requer atenção de todos que compõem a escola, a tarefa da alfabetização além de prazerosa unida ao exercício da cidadania proporciona ao educando uma visão ampla do meio em que habita, questionamentos e criticidade quando estimulados na escola podem dar bons frutos tanto para o aluno quanto para sociedade. Conforme Callai (2014) O livro passa por um processo de massificação a reflexão é relegado a um segundo plano, o livro tornou-se um objeto de consumo. A escola que considera leituras de qualidade dá salto de qualidade para construção de uma sociedade justa e democrática e, sobretudo estima a cidadania. O cenário da escola da EJA abarca cidadãos que lutam para adquirir a escrita e a leitura vivenciando assim a cidadania no dia-a-dia. Por meio da leitura e da escrita fomenta-se a capacidade

argumentativa, estabelece respeito às opiniões do outro, há também incentivos da democracia dentro e fora da escola. As práticas pedagógicas carecem de inovação numa sociedade capitalista e competitiva:

Muitos jovens e adultos sentem necessidade de voltar ou começar a frequentar a escola, querem aprender a ler e escrever, enriquecer seus conhecimentos. Na sociedade atual a Educação de Jovens e Adultos é uma temática de extrema relevância, uma vez que todos têm o direito de desfrutar dessa prerrogativa, assim como da alfabetização e do letramento e de estudos mais aprofundados visto que estes são necessários para que o cidadão demonstre uma participação ativa nas práticas sociais e vivências com as múltiplas linguagens, inclusive com as novas tecnologias (Da Silva 2012, p. 239).

Formação pedagógica do docente

Diante de tantas perguntas que existem quanto à educação de jovens e adultos, muitas permanecem sem respostas se está perguntando sobre a formação do professor para lidar com EJA que constitui uma situação problemática, já que muitos profissionais da educação não possuem uma habitação específica para entender todo o processo pedagógico, assim os alunos são os mais prejudicados.

As disciplinas de Fundamentos da EJA I e II são ofertadas para os alunos do curso de Pedagogia, há aproximadamente 20 anos. Ao longo desse período muitos alunos tiveram a oportunidade de conhecer, se “apaixonar” e fazer da EJA um campo de atuação profissional. A oferta destas disciplinas no curso de Pedagogia, ainda não é suficiente para subsidiar todas as especificidades da área e da formação do educador, no entanto, é um passo muito significativo no processo de formação inicial do profissional que atuará na EJA (Camargo, 2015, p. 9).

A escola com visão limitada não promove mudança diante da situação, o que se percebe é diversos professores são encaminhados para sala de aula com o conhecimento mínimo de como atuar na Educação de jovens e adultos, está na hora que esse segmento de ensino seja visto com preocupação e ao mesmo com atenção. Se a escola tem o objetivo maior de formar seres autônomos é preciso correr contra o tempo e proporcionar a seleção de pessoas capacitadas para ensinar na EJA.

Paiva (2016, p. 25) fala:

Um coletivo de professores discutiu por três anos, até a implantação, uma nova proposta de curso de pedagogia. O curso voltou-se para a docência na educação infantil (EI), na educação de jovens e adultos (EJA), na educação especial (Ed. Esp.) e para a área do magistério das matérias pedagógicas – atribuição de professores de cursos normais para a formação de magistério em nível médio. Onde se busca qualidade, também se busca competência das autoridades máxima da educação de um país para promover uma educação com eficiência, logo promover curso de Pedagogia voltado para educação de jovens e adultos que compreende esta realidade singular. Estratégias que estão inseridas no plano educacional de país quanto à formação profissional da área da Pedagogia precisa conter a formação EJA.

Conforme Machado (2015): “A compreensão dos impactos, desafios e possibilidades da implementação da Lei na prática pedagógica dos professores da EJA para garantir a educação para o povo, é de fundamental importância nesse início de vigência do novo plano nacional” (p.384).

Sem uma diretriz adequada que abarque todo um grupo social que sofre trajetórias de rejeições por não dominar plenamente as habilidades de ler e escrever já conduz para um caminho tortuoso que se for bem direcionado o que se deduz é o caos educacional. Os índices estatísticos apesar de apontar

uma pequena melhoria no que diz respeito ao analfabetismo. Trazer para roda de debate tal tema é fundamental para agilizar um salto de qualidade na EJA.

Principais características metodológicas

O método quantitativo auxilia nesta investigação, visto que descobrir os entraves que obstruem a alfabetização na escola Paulo Freire localizada na rua Acelino de Leão, na cidade de Macapá. Analisá-lo dentro de uma realidade educacional difícil, entender um fenômeno que acontece em uma sociedade somente pode ser compreendida mediante um estudo eficaz e preciso que busque a resposta.

O tipo quantitativo e de caráter descritivo da pesquisa foca as dificuldades na alfabetização analisando, registrando e interpretando os fatos que impedem sua finalização, não havendo qualquer interferência da pesquisadora. Com a intenção de analisar o fenômeno social que acontece na escola Paulo Freire, examinando sua frequência e como e por que existe.

Abordagem metodológica que ampara a investigação é o indutivo a qual visa responder as questões considerando o número suficiente de casos individuais para se chegar a uma resposta, o que acontece com a alfabetização de adultos da primeira e da segunda da escola Paulo Freire para ocasionar os problemas, localizada na cidade de Macapá, estado do Amapá. A população alvo de estudo são professores e alunos que estão sendo alfabetizados.

A população da pesquisa é formada por elementos humanos, homens e mulheres. Neste sentido, considera-se que a população é o conjunto de unidades de análise para as quais as conclusões serão válidas. Esta pesquisa será com todos os alunos e professores da 1ª etapa e 2º etapa do segmento da educação. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Paulo Freire, localizada em um bairro Trem e composta de alunos com baixa renda, está localizada na cidade de Macapá, Estado do Amapá. Sendo, portanto, todos os alunos e professores da 1ª etapa e 2º etapa a população desta pesquisa.

Há unidades de estudo que não exigem qualquer amostragem. Escusado será provar quando: A população é conhecida e pode identificar cada um dos seus membros (...); A população, para além de ser conhecido é acessível, isto é, é possível localizar todos os membros (...); A população é relativamente pequena, de modo que pode ser coberto de tempo e recursos do investigador (Hurtado de Barrera 2011, p. 142); Faixa Institucional: 01 Escola localizada em um bairro Trem e de baixa renda, na cidade de Macapá, Estado do Amapá; Unidades populacionais humanos.

Portanto, a pesquisa estará constituída de 120 pessoas que correspondem a 100 % da população humana da Escola de educação popular Paulo Freire. Por se tratar de uma pesquisa com enfoque estritamente quantitativo a técnica e instrumentode coleta de dados selecionado também é de cunho quantitativo. A técnica usada fora o questionário estruturado, tendo como instrumento para a coleta dos dados o questionário. Para esta investigação utilizar-se como instrumento de coleta de dados o questionário fechado dicotômico com duas opções de respostas Sim e Não.

Buscou-se cumprir todos os procedimentos éticos na coleta dos dados assegurando o

anonimato das pessoas pesquisadas.

As perguntas foram estruturadas em torno de dois blocos, sendo que cada bloco corresponde a uma dimensão de pesquisa, em concordância com os objetivos específicos do estudo em questão.

Houve a distribuição de questionário fechado e dicotômico na escola sendo 10 professores e 110 alunos entrevistados, após partiu-se para a análise dos dados coletados a fim de encontrar os desafios da alfabetização de adultos.

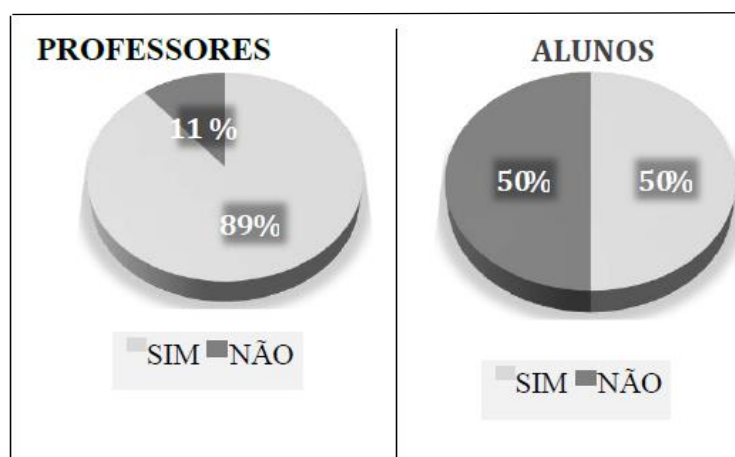
A pesquisadora visitou a escola, localizou e acordou com cada docente o procedimento a seguir. Com posterioridade, entregar-lhe-á o instrumento para o seu preenchimento pessoal individual. A pesquisadora permaneceu no local por alguns minutos para sanar possíveis dúvidas acerca de termos utilizados no questionário. Recolheu tão logo os instrumentos que fossem finalizados.

Resultados

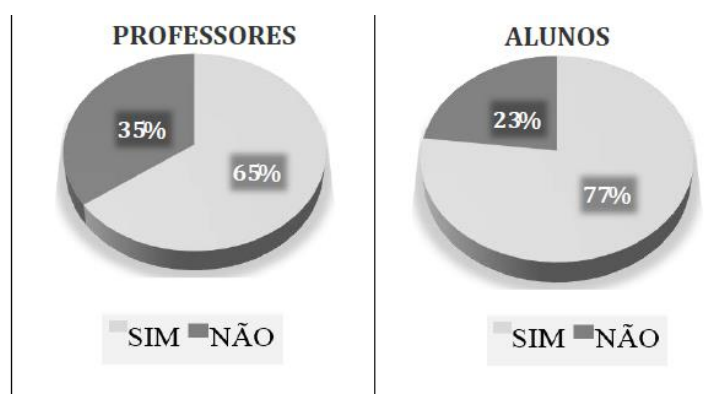
• Dimensão I: Social

Determinar os desafios sociais de alfabetização de jovens e adultos da Escola Paulo Freire em Macapá-Amapá/ Brasil.

Figura 1. A escola adota procedimentos para conter a evasão?



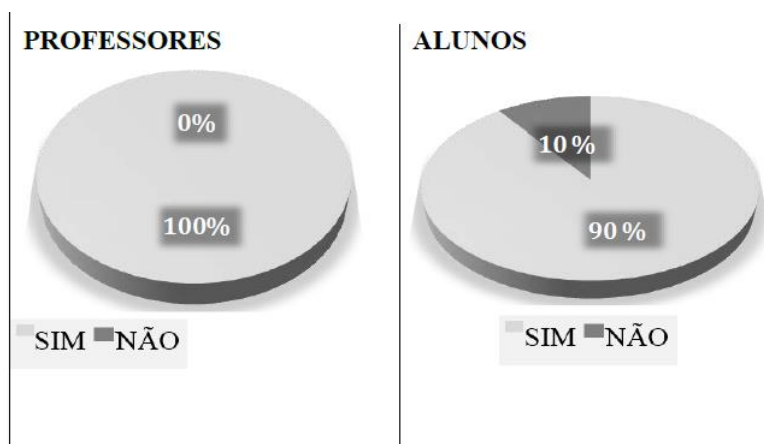
Nota-se que 89% dos professores dizem que sim que há conter a evasão, enquanto 50% dos alunos dizem que não há procedimento para conterá evasão. Nesse sentido que se repense as práticas



cotidianas dando um clima de estímulo aos estudos.

Figura 2. A escola prepara o aluno para o mercado de trabalho?

65% dos docentes informam que há preparação para o trabalho e 77% dos alunos também disseram sim. A possibilidade de labor reduz o problema social do desemprego e valoriza a autoestima

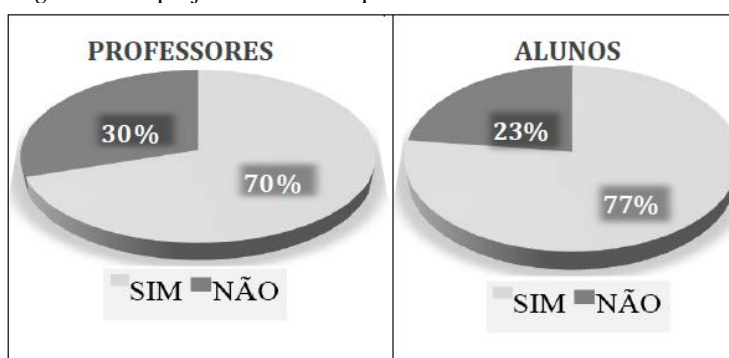


do aluno da alfabetização de jovens e adultos. A escola prepara seus alunos para lidar com as demandas sociais.

Figura 3. Há conscientização na formação cidadã dos alunos?

A conscientização cidadã é 100% positiva segundo os professores e 90% dos alunos dizem ser trabalhado. A alfabetização com a formação cidadã é um requisito fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais. Os alunos compreendem seus direitos e deveres nas suas atuações dentro do âmbito social.

Figura 4. Há projetos da escola que valorizam a identidade cultural?

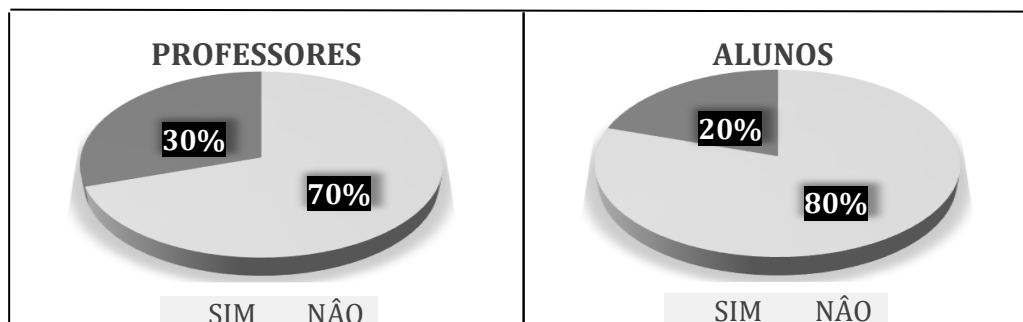


A escola valoriza a identidade cultural dos alunos, confirma 70% dos professores e 77% dos alunos reafirmam que sim. Valorizar a identidade do aluno e o bom convívio com o outro de cultura diferente motiva os alunos em direção ao alcance dos objetivos concebidos pela coletividade. A identidade cultural é o traço social que a escola dá destaque.

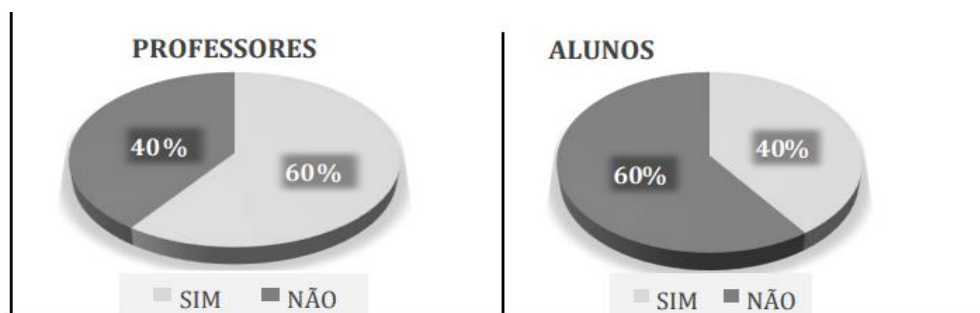
- Dimensão II: Escola

Descrever a que forma a escola trabalha o desafio da alfabetização de jovens e adultos.

Figura 5. A gestão escolar institucional ajuda o processo ensino aprendizagem?



70% dos professores e 80% dos alunos disseram a gestão escolar institucional ajuda o processo ensino aprendizagem. A gestão escolar institucional auxilia na alfabetização de jovens e

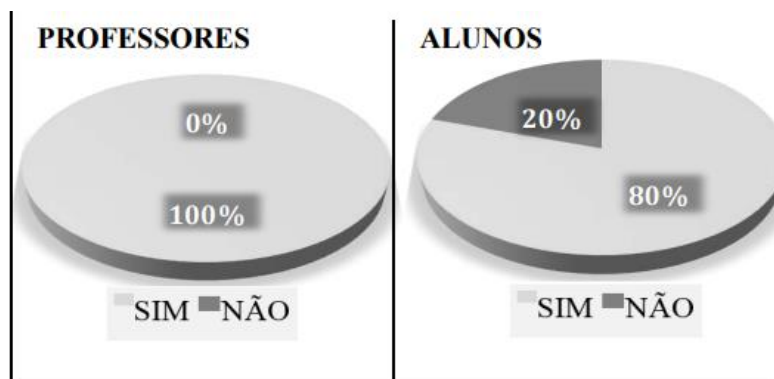


adultos, assim deve ser o procedimento para resultado favorável. Uma gestão que vise o desenvolvimento educacional do aluno age em favor do crescimento do sucesso escolar.

Figura 6. A gestão escolar institucional oferece recursos para facilitar a alfabetização de jovens e adultos?

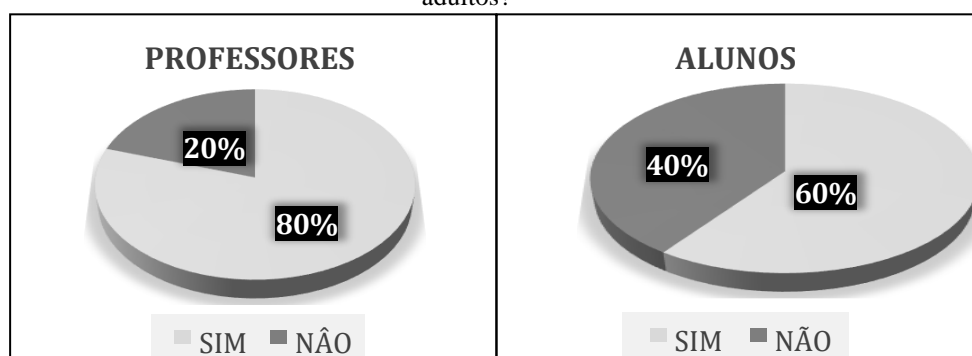
60% dos docentes apontam que sim a gestão institucional oferece recursos e 60% dos alunos dizem não. Dessa maneira, entende-se como é importante ser ativo no espaço escolar. Então a gestão escolar institucional com atuação séria é possível que a alfabetização se concretize. Caso contrário a insuficiência de recursos obstruí a alfabetização.

Figura 7. A gestão escolar institucional promove um ambiente alfabetizador?



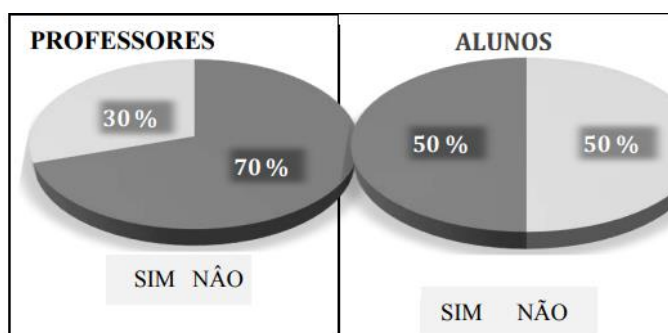
100% dos professores responderam que sim, a gestão escolar promove um ambiente alfabetizador e 80% dos alunos disseram sim. Diante disso, compreende-se que o intuito de trabalhar em um lugar que incentiva a alfabetização é importante no processo ensino aprendizagem. Dando a professor e aluno condições de qualidade na educação.

Figura 8. A gestão escolar propicia ambiente democrático e participativo nas classes de alfabetização de jovemse adultos?



80% dos educadores confirmaram esse fenômeno indissociável ao ensino. Já 60% disseram que sim. Isso significa que 80% dos docentes e 60% dos alunos tem uma visão positiva e consideram uma gestão que propicia um lugar de construção de ideias e ações positivas aos mestres e alunos tão importante ao currículo.

Figura 9. O gestor escolar está habilitado pedagogicamente para facilitar a alfabetização de jovens e adultos?



70% dos docentes e 50% dos alunos disseram que o gestor está habilitado para ajudar a alfabetização de adultos. Os resultados demonstram que a gestão escolar institucional conduz pedagogicamente correto segundo 70% dos professores, mas apenas 50% dizem sim. O ensino aprendizagem para o aluno em fase de alfabetização precisa de pessoas capacitadas para a gestão.

- **Dimensão III: Docente**

Detalhar como a equipe docente enfrenta o desafio de alfabetização de jovens e adultos.

Figura 10. A escola promove aos professores cursos de aperfeiçoamento?

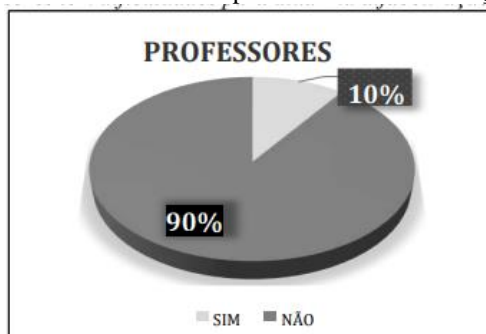
60% dos educadores responderam que a escola não promove curso de aperfeiçoamento. Nesse sentido, os professores responderam como negativo a oferta de cursos para capacitar os educadores para alfabetizar jovens e adultos para obtenção de efeitos favoráveis, é essencial a capacitação de profissionais da educação para a alfabetização jovens e adultos.

Figura 11. A gestão escolar institucional possibilita o diálogo?

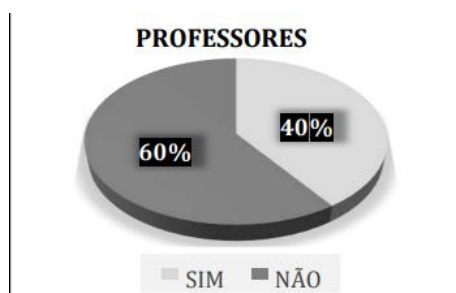


0% dos educadores responderam sim e 10% responderam que não quanto a promoção de curso de aperfeiçoamento. Os professores responderam positivamente quanto ao espaço escolar aberto às conversas para melhor alfabetizar, assim os alunos adquirem ideias democráticas tão valiosas na sociedade.

Figura 12. Os professores têm dificuldades para atuar na alfabetização de jovens e adultos?



90% dos professores confirmaram que não sentem dificuldade para atuar em sala de alunos



de alfabetização. 10% dos mestres dizem que os professores tem dificuldades. Nesse sentido, pode-se entender que a maioria dos docentes dinamiza suas aulas usando a essência de aprendizagem integral. O ensino ofertado pelos docentes é satisfatório, tão necessário às práticas do processo de ensino-

aprendizagem.

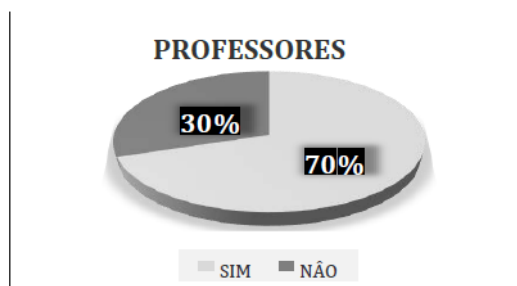


Figura 13. O planejamento das ações didáticas do professor está pautado no desenvolvimento da criticidade?

80% dos educadores utilizam meios facilitadores em seus planejamentos para desenvolver a criticidade. De acordo com este resultado, os professores buscam meios mais claros como tentativa facilitadora para desenvolver a criticidade dos alunos. É importante a relação que se estabelece entre o professor e aluno, pois forma alunos autônomos.

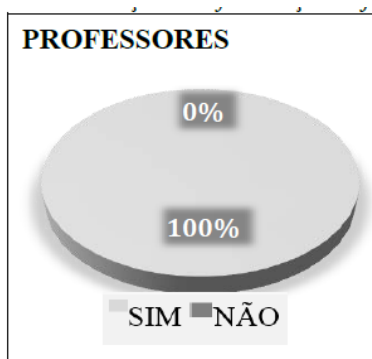


Figura 14. A metodologia utilizada pelo professor na alfabetização de jovens e adultos é inovadora?

70% dos docentes responderam sim em relação ao uso de metodologia. Nesse sentido, os desafios para trabalhar com novas formas de atuar pedagogicamente requer interesse em buscar caminhos para transmitir o conhecimento, os educadores também são conhecidos como facilitadores do conhecimento e que busca de técnicas que aprimorem o aprendizado.

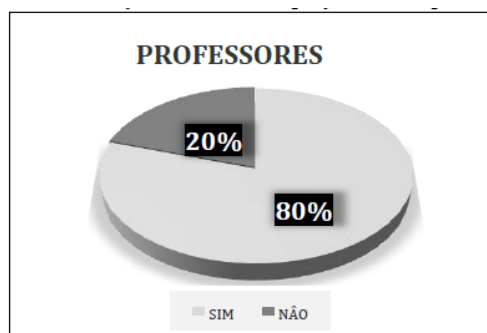


Figura 15. O processo de avaliação na alfabetização de jovens e adultos aponta melhoria nas ações educativas?

100% dos professores afirmaram que a avaliação define as ações educativas, o aperfeiçoamento do educador permite que o mesmo esteja atualizado com ideias de renovação que

ajudam a alfabetização de jovens e adultos, buscar conhecimentos no campo da educação traz ganhos para ambos os elementos.

Figura 16. Você realizou algum curso de formação continuada nos últimos 2 anos?

80% dos professores afirmaram que fizeram curso de formação continuada. O aperfeiçoamento do educador permite que o mesmo esteja atualizado com ideias de renovação que ajudam a alfabetização de jovens e adultos, buscar conhecimentos no campo da educação traz ganhos para ambos os elementos.

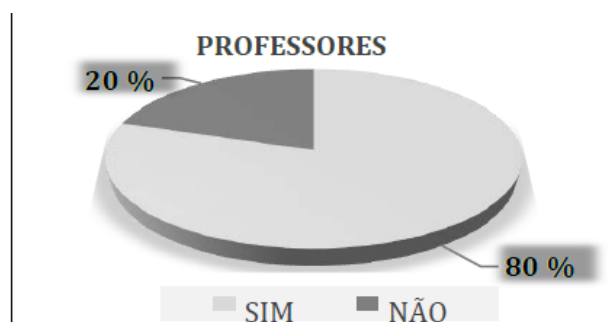
Comentários

Fundamentou-se na variável desafios da alfabetização de jovens e adultos da escola Paulo Freire, as conclusões aqui apresentadas estão em consonância com as seguintes dimensões: sociais, escola e docente cujo objetivo geral que surge diante do exposto que é: Conhecer os desafios da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos para alunos da primeira e segunda etapa da Escola Paulo Freire em Macapá-Amapá/ Brasil.

Chegou-se as conclusões específicas da pesquisa depois de um trabalho de análise e interpretação que foram concebidas a partir dos problemas e dos objetivos contidos na investigação de campo. Referente ao primeiro objetivo específico: A preparação para o trabalho, conscientização da formação cidadã e projeto que valorizam a diversidade cultural estão com resposta satisfatórias os quais ajudam na alfabetização.

Em resposta, conclui-se que a evasão é um desafio para a alfabetização, portanto é um fator social que causa a não realização do processo ensino aprendizagem com eficácia.

Referente ao segundo objetivo específico: Percebe-se que a dimensão escola quanto à gestão institucional ajuda e facilita na aprendizagem, promove um ambiente alfabetizador. A gestão institucional está habilitada pedagogicamente para atuar, porém falha ao não proporciona aos professores capacitação. Quanto ao currículo a democracia e a participação estimula a formação de homens conscientes com pensamentos e opiniões baseados na democracia, na participação ativa e,



sobretudo no diálogo tão fundamental no meio social.

Referente ao terceiro objetivo específico: Notou-se que quanto à didática empregada pelo professor está adequada no diz respeito ao planejamento, metodologia, avaliação. Quanto a formação continuada, 80% dos docentes afirmaram que fizeram cursos de formação continuada para melhor eficiência na alfabetização.

E finalmente em relação ao objetivo geral: Em análise a problematização, conclui-se que alfabetização de jovens e adultos possui alguns entraves quanto a dimensão social e escola. 50% dos alunos apontam a evasão como um problema escolar. Em relação a dimensão escola, 60% dos professores afirmam que a escola não o proporciona curso de aperfeiçoamento.

Conclui-se, portanto que na escola de educação popular Paulo Freire os desafios da alfabetização existem para concretizar integralmente o processo ensino aprendizagem.

A preparação para o trabalho, conscientização da formação cidadã e projeto que valorizam a diversidade cultural estão com respostas satisfatórias os quais ajudam na alfabetização. Em resposta, conclui-se que a evasão é um desafio para a alfabetização, portanto é um fator social que causa a não realização do processo ensino aprendizagem com eficácia.

Percebe-se que a dimensão escola quanto à gestão institucional ajuda e facilita na aprendizagem, promove um ambiente alfabetizador. A gestão institucional está habilitada pedagogicamente para atuar, porém falha ao não proporciona aos professores capacitação. Quanto ao currículo a democracia e a participação estimula a formação de homens conscientes com pensamentos e opiniões baseados na democracia, na participação ativa e, sobretudo no diálogo tão fundamental no meio social. Notou-se que quanto à didática empregada pelo professor está adequada no diz respeito ao planejamento, metodologia, avaliação. Quanto a formação continuada, 80% dos docentes afirmaram que fizeram cursos de formação continuada para melhor eficiência na alfabetização nos últimos dois anos com seus próprios recursos financeiros.

Referências

- Callal Copetti, H. y De Moraes, M.M. (2014). Educar para a formação cidadã na escola. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. 18.
- Camargo, P. (2015). *Teoria e prática no currículo do curso de pedagogia: disciplinas específicas e obrigatórias sobre a eja na formação do professor*. V Seminário Nacionais sobre Formação de Educadores da EJA.
- Da Silva, G. (2012). Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Luta Pelo Desenvolvimento da Cidadania. *Nucleus*, v. 9, n. 1.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Brasil: Autores Associados, Cortez.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e terra.
- Gadotti, M. (2013). Educação de adultos como direito humano. *EJA. Debate*. Ano 2, n. 2, pp. 12-29.
- Hurtado de Barrera, J. (2011). *Metodologia de pesquisa Dela, uma compreensão holística*. Caracas, Venezuela: Edições Quíron - Sypal.
- Laffin, H. (2012). *Educação de jovens e adultos e educação, Diversidade e o Mundo do Trabalho, organizadora*. Juí, Brasil: Unijui.
- Machado, M. y De Castro, M. (2015). A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. *Retratos da Escola*, v. 8, n. 15, pp. 383-395.
- Martins, E. y Spechela, L. (2012). A importância do letramento e da alfabetização. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*–ISSN, v. 2175, p. 1773.
- Nunes, D. y De Castro, L. (2013). Contribuições da perspectiva freiriana na Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e identidade. *Revista de Educação Popular*, v. 12, n. 1, pp. 41-55.
- Nunes, B. (2014). *As trilhas que socorrem os sem letra*. Disponível em <https://veja.abril.com.br/educacao/as-trilhas-que-socorrem-os-sem-letra/07/04/2014>
- Paiva, J. y Fernandes, F. (2016). Da concepção à prática de formação inicial: a ejano currículo de

pedagogia. *Revista Teias*, v. 17, n. Ed. Esp., pp. 2542.

Vóivo, C. et al. (2013). *Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica*. Campinas, Brasil: Cadernos CEDES.

CAPÍTULO 3

As ações afirmativas e sociais para negros a través da Lei nº 10.639/2003: práticas pedagógicas e formação docente

Aldenise Rodrigues³
Janaína Brito Carvalho⁴
Margarete Oliveira Pereira⁵

Introdução

Por ação principalmente do Movimento Negro Brasileiro, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/03 que alterou o Art. 26 da Lei 9.294/96 – LDBEN e tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito do currículo da Educação Básica, este aporte legal possui ainda a diretriz curricular e plano de implementação com metas estabelecidas para atendimento das demandas entre os setores e instituições educacionais.

As políticas de ações afirmativas no Brasil trazem à tona a necessidade de uma quebra ao eurocentrismo difundido por muito tempo na formação social brasileira. No campo educacional, a lei supracitada, tem sido propulsora de um debate intenso em torno da Educação para as Relações Étnico-raciais. São fios e tramas que enredam uma grande leva de concepções constituídas pela cultura eurocêntrica na qual fomos submetidos e que ainda se configura como um entrave na plena implementação desta lei, que visa a reparação por meio da equidade, respeito e valorização dos elementos da cultura africana e afro-brasileira em nosso país.

A aplicação da Lei 10.639/2003 apresenta para as escolas desafios que demandam de todos os profissionais envolvidos no trato com os estudantes uma postura atenta e crítica para as atividades escolares que costumeiramente são realizadas nas escolas. Trata-se de um exercício de desnaturalizar o olhar sobre as práticas pedagógicas, buscando certo estranhamento para aquilo que é realizado rotineiramente. Sendo assim, exercitar o olhar sobre as práticas cotidianas, numa perspectiva de combate ao racismo, como está proposto nesta lei e nas Diretrizes Nacionais que a ela estão vinculadas, é ter em conta que os processos envolvidos na construção identitária dos sujeitos estão permeados por conflitos e tensões que atingem diretamente alunos e professores.

A compreensão da história, neste contexto, permite a reconstrução de identidade e a organização de ações que possibilitam que as infâncias, nas instituições educacionais, sejam tratadas como construção histórica, social, cultural e política. Sendo a educação uma etapa fundamental no processo da formação e constituição do grupo humano a partir das interações e das relações sociais,

³ Geógrafa e Especialista em Política Educacional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: denise@gmail.com

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: naina.bc@hotmail.com

⁵ Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá. Auxiliar Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Amapá. E-mail: naina.bc@hotmail.com

enfrenta a diversidade e riquezas presentes nos diferentes grupos étnico-raciais da população brasileira. Neste sentido, o desafio é avançar nas discussões de práticas educativas no ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito escolar, acadêmico, partindo de uma concepção que compreende o caráter político e alienatório da educação, comprometida e articulada com a formação dos grupos humanos.

As ações afirmativas e seu contexto histórico

Toda lei tem uma história, que resguarda sua coerência e legitimidade política. E ao revisitar a história da população negra, a realidade das relações entre etnias no Brasil, perpassando pelas ações do movimento negro em busca da realização de seu direito social, entre outras reivindicações que são fundamentais para o desenvolvimento humano, esbarra-se nas reivindicações do movimento negro na luta pela implementação da lei 10639/2003, que determina: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados”, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, as lutas dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2003).

Desde quando o negro foi tratado como mercadoria nesse período, a desigualdade social a ele não se restringe somente pelo tom da pele, mas também pela imagem construída de que o africano é inferior ao povo europeu. Infelizmente, essas questões perpetuam até hoje e acabam restringindo o acesso dos negros a benefícios sociais, sendo direitos de todos independente de classes sociais, fenótipo, religião e sexo.

Historicamente as políticas públicas no Brasil se caracterizavam pelos aspectos assistencialistas, a fim de combater as desigualdades sociais. Nesse sentido, inúmeros movimentos sociais lutam e defendem uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, surgem as ações afirmativas, exigindo mais compromisso do Estado em exercer seus deveres com relação às questões da nação. A esse respeito, Macêdo, Pan y Adorno (2012, p. 379), ressaltam que as desigualdades sociais e a discriminação dos negros vêm desde o período colonial, sendo assim:

Falar em direitos civis no Brasil é pensar nas limitações deixadas pela herança do colonialismo e da escravidão, que excluíam da condição humana a maior parte da população: os afrodescendentes. É pensar que, desde o início, o Direito reflete as contradições histórico-sociais presentes no Brasil. Nunca houve no Brasil um código específico para normatizar a escravidão (Macêdo, Pan & Adorno, 2012, p. 379).

Em 1951, surge o primeiro marco legal acerca da importância contra a discriminação racial, a Lei nº 1.390/51 (Lei Afonso Arinos), que ressalta a questão racial no país. Em seu artigo nº 1, a lei estabelece que:

Art. 1º- Constitui contravenção penal, punida nos termos desta lei, a recusa por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza de

hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno por preconceito de raça ou de cor.

Na prática, não existe notícias sobre a prática dessa lei ao longo dos anos no Brasil, pois em suma previa penas brandas para quem cometesse crime racial, tornando assim, uma legislação fraca e sem grandes impactos na sociedade brasileira. Entretanto, o debate em torno das ações afirmativas em 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho do Tribunal Superior do Trabalho, começaram a sinalizar o ensaio de uma lei que estabelecesse cotas para trabalhadores de etnias específicas (afrodescendente), para tanto, tal lei não passou de discussões.

Posteriormente em 1980, ocorreu a primeira formulação de uma lei neste contexto, apresentando políticas de caráter compensatório para os afrodescendentes que sofrem discriminações. Dentre as medidas elaboradas, ressalta-se a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros para a seleção de candidatos ao serviço público, bolsas de estudos, incentivos às empresas do setor privado, a fim de sanar a prática de discriminação racial. Com isso, verifica-se a importância de conhecer a introdução da história dos povos africanos e do africano como sujeito de direitos e deveres em nosso país. Entretanto, esse projeto de lei mais uma vez não foi aprovado pelo Congresso Nacional, porém inúmeras mobilizações surgiram em torno dessa discussão, através do Movimento Negro que a cada dia foi ganhando maior proporção em prol das lutas das ações afirmativas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, através de seu artigo nº 37, fica estabelecido um percentual de cargos para pessoas com deficiência, sendo assim deliberadas algumas práticas em torno das ações afirmativas. Entretanto, essas primeiras iniciativas vindas do Estado começam a colocar em discussão alguns problemas relacionados aos aspectos raciais, étnicos, diversidade de gêneros e das pessoas com deficiências. Em 1995, surge a primeira política de cotas para as mulheres exercerem suas atividades em cargos públicos, tendo uma reserva de 30% das vagas.

O cenário das ações afirmativas para os negros está bastante evidente tanto no âmbito nacional como no contexto internacional. O Movimento Negro no Brasil a cada dia vem tomando maior proporção e objetiva garantir o acesso a direitos sociais e esclarecer a diferença entre desigualdades sociais e raciais. A esse respeito, Macedo e Cabrera (2014, p. 166) ressaltam que:

Para outros autores que coincidem com esses argumentos, a questão da desigualdade é social e não racial até porque nunca existiriam leis que justificaram a discriminação, porém várias pesquisas apontam também para a debilidade desses critérios (Macedo & Cabrera, 2014, p. 166)

Posterior a essa política, em 1996 surge a Marcha Zumbi, uma manifestação com o objetivo de formular um documento com proposições em prol da causa negra e encaminhado ao então Presidente da República. Fernando Henrique Cardoso. Também neste mesmo ano, a elaboração de políticas públicas compensatórias para a comunidade negra, teve reflexo com o lançamento do Programa Nacional dos Direitos Humanos, onde objetivou-se promover o acesso aos cursos de graduação e tecnólogos de ponta.

Diante dessa conjuntura, algumas proposições foram apresentadas, por exemplo: bolsas de

estudos, pagamento de indenizações para os descendentes de escravos, garantia da presença nas instituições públicas de ensino nos diversos níveis, criação de um Fundo Nacional para firmar o desenvolvimento de tais ações, para o processo seletivo de ingresso nas universidades públicas e privadas, com o surgimento de ações afirmativas para diversos grupos sociais já citados neste trabalho. Para tanto, é importante ressaltar que as propostas para este ingresso através das cotas, eram exclusivas para as questões raciais, étnicas e sociais.

Já com relação aos grupos raciais, percebe-se maior proporção do movimento para os negros, afro-brasileiros, descendentes de africanos, mas também para alunos de baixa renda oriundos das escolas públicas, assim como a população indígena. Ainda sobre as cotas, não existe um padrão em relação a proporção de beneficiados pela lei, pois cada IES utiliza uma maneira de contabilizar esse percentual, sendo algumas contabilizam o grupo social como um todo, ou porcentagem específicas para cada grupo.

Sendo assim, percebe-se a importância para a efetivação de tais medidas, pois é fato de que a educação se tornou um direito e consequentemente um instrumento que possibilita a ascensão social. É através do contexto educacional e pelas políticas de afirmação que muitas pessoas, principalmente as minorias sociais puderam ter acesso ao ensino superior brasileiro. Entretanto, não podemos deixar de ressaltar nessa questão razões históricas, desde o período colonial brasileiro com a escravidão, passando até os dias atuais, diversos fatores que contribuem para as desigualdades sociais.

As demandas são antigas, tanto pela universalização da Educação, quanto para que os currículos adotassem conteúdo do que hoje designamos História e Cultura Afro-Brasileira. Mas é a partir da década de 70, com o amadurecimento do Movimento Negro, simultaneamente às discussões sobre os novos caminhos a serem trilhados pela Educação brasileira, que vão ganhando força e consistência as proposições de alterações curriculares e outras, capazes de questionar a racialização de conteúdos e procedimentos pedagógicos.

Mais particularmente, como fruto da luta dos movimentos sociais negros, o debate racial pôde ser retratado dentro da Escola e dos Sistemas Educacionais de todo o país, tendo como referencial a publicação da Lei supracitada como mecanismo de superação dos estereótipos, preconceitos e discriminações raciais, especificamente do negro a partir de estudos mais aprofundado da cultura de matriz africana e da África em sua complexidade religiosa, linguística, geográfica, cultural, política e social, ou seja, as marcas das africanidades na sociedade brasileira (Silva, 2005).

A Lei Nº 10.639/03 como política afirmativa nas escolas

A Lei 10.639/03, que resalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, traz consigo muitos desafios para sua concretização, uma vez que considerados como sujeitos históricos são passíveis de preconceitos e desigualdades étnico-raciais. Dentro desse contexto, infere-se que as políticas afirmativas viriam somar para a valorização desses indivíduos vitimados pela sociedade que se mostra desigual e excludente. Sobre o que resalta a Lei nº 10.639/03:

dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

No que diz respeito à Educação Infantil, partimos do disposto na LDB/96, cujo art. 29º prevê que esta seja um direito das crianças:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ou seja, as crianças são cidadãos de direito que, independentemente de sua história, origem, cultura e/ou do meio social em que vivem, têm garantidos legalmente direitos inalienáveis, que são iguais para todas (Dias & Faria, 2015, p. 45).

Com base nos estudos já realizados sobre essa temática, pode-se constatar que muitas são as discussões levantadas acerca da inclusão do ensino relacionado às questões étnico-raciais, tanto na formação docente quanto no ensino da educação básica. No entanto, vê-se que falta dar mais visibilidade ao assunto por dois motivos, pela obrigatoriedade e pela relevância da temática em prol do combate a toda forma de preconceito e desigualdade, quanto ao reconhecimento das identidades dos indivíduos.

No tocante à formação docente, Oliveira e Lima (2015) em seu artigo “o novo PNE e a educação para a relação étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente” afirmam que a diversidade se impõe cada dia mais visível, por isso tem-se a necessidade de uma sólida formação para o docente, para que ministre com clareza os conhecimentos dispostos pela lei em questão.

Vale destacar que essas questões já estão nas escolas, mas necessitam de um docente com reais qualificações necessárias para efetivar ação pedagógica que cumpra objetivos educacionais para uma sociedade mais justa e igualitária (Oliveira & Lima, 2015). Entende-se então que dar mais importância, notoriedade e amplitude à temática com estratégias pedagógicas e relacioná-las ao contexto real dos alunos seriam um dos caminhos, já que o assunto é pouco discutido.

Nesse sentido, os autores realçam a importância da obrigatoriedade do ensino na educação para as relações étnico raciais em sua formação, uma vez que somente poderão ter uma atuação satisfatória se tiverem capacitados para trabalhar tal condicionante.

Essa obrigatoriedade favorecerá a compreensão da importância das questões relacionadas à

diversidade étnico-raciais e, além disso, auxiliaria a como lidar positivamente com elas e dessa forma criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Ademais enfatizam que é imprescindível, partir dessa análise, desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; valorizar a luta antirracista; questionar as relações étnicas raciais baseadas em preconceitos e o respeito às pessoas negras, entre outros levantamentos oportunos, iniciando toda essa discussão em sala de aula.

Para tanto, é preciso, além dessa formação necessária, recursos didáticos que contemplem toda essa discussão e quanto a esse ponto Araújo (2013) em seu artigo “O que já disseram a respeito da diversidade étnico racial no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)? um estudo em andamento”, faz uma análise da composição do acervo do PNBE no que se refere à presença ou ausência da diversidade étnico racial, focalizando o programa, seus objetivos e principais características.

Conforme a autora, O PNBE tem como principal objetivo democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenis, brasileiras e estrangeiras, e materiais de pesquisa e de referência a professores a alunos das escolas públicas brasileiras quanto à qualidade das obras dos acervos no tocante à valorização da diversidade étnico-racial.

A autora traz em suas análises um teor crítico quanto a realização e funções do programa que não está atendendo aos seus objetivos principais de promoção e incentivo à leitura nas escolas. Complementa afirmando que a própria definição do termo “diversidade” e sua inserção nos programas oficiais de aquisição de livros para bibliotecas escolares são por vezes incertas e o que se verifica é a ausência de indicativos que incentivem a concorrência de obras que valorizem a diversidade étnica, racial e cultural.

Vale mencionar que no ano de 2013, e observando todo o percurso do PNBE, a autora destaca um pequeno avanço e ao mesmo tempo um grande retrocesso no que se refere à de valorização da diversidade étnico-racial brasileira, que foi o lançamento de um edital de convocação para inscrição e seleção de obras de referência para o PNBE, temático 2013.

O referido edital abriu as portas para a abrangência e notoriedade da temática, no entanto, considera-se um retrocesso no sentido de que apenas uma vez durante 15 anos de programa foi explicitado uma política afirmativa, sendo que a lei 10.639/03 desde seu surgimento já deixava clara a importância dessas ações que buscam evitar que as diversas identidades continuem sendo padronizadas.

Dentro dessa perspectiva, insere-se a importância das políticas afirmativas no contexto educacional que busca a quebra de paradigmas, segregações e desigualdades. Sobre essa análise, Vanzúita (2013), em seu artigo “O que dizem as crianças sobre o contexto das políticas de ações afirmativas?” Trabalha essa contextualização em um ambiente escolar visando discutir relações e interações entre crianças em momentos de observação participativa objetivando analisar práticas pedagógicas em uma instituição de educação infantil.

Tal mecanismo de análise se faz necessário para identificar de que forma as orientações da implementação da lei 10.639/03 tem sido trabalhada e se estão sendo trabalhadas no contexto escolar.

Dessa forma, ao contemplar o cotidiano escolar de atividades da educação infantil, pode-se constatar que até que ponto de entendimento sobre a temática os alunos interagem, aceitam e dialogam sobre a diversidade étnico-racial e cultural que os rodeiam.

Diante desse contexto, o referido estudo por meio da observação participativa analisou a compreensão e ações do alunado investigado por meio de cotação de histórias, brincadeiras e desenhos que contemplassem as questões sobre a diversidade étnico-racial, desde seu contexto histórico até a relação entre a diversidade de alunos na mesma classe.

Conforme Vanzuíta (2013) notou-se que as crianças reproduzem comportamentos adquiridos socialmente a partir dos adultos, possíveis de reelaboração futuramente, de modo que não estejam sempre envolvidas nos equívocos de superioridade ou de poder. A partir disso, entende-se que as práticas afirmativas são positivas no sentido de trazer essa discussão para o cotidiano escolar e, além de tudo a relação de pertencimento e reconhecimento de suas próprias identidades.

Para tanto, é primordial que esses debates não sejam omitidos e sim trabalhados de forma clara e dinâmica. Um bom desempenho na atuação do profissional docente dependerá da formação que recebeu das práticas pedagógicas trabalhadas e acima de tudo a produção de conhecimento e a valorização da diversidade.

Diante das análises observadas a partir dos artigos de Oliveira e Lima (2015), Araújo (2013) e Vanzuíta (2013), é possível constatar que a inserção dos assuntos relacionados à temática étnico racial ainda se encontra muito apagada no contexto escolar, mas que já se observa avanços no que se refere às práticas pedagógicas.

No entanto, a grande discussão elencada nos artigos foi quanto à formação do profissional docente que abrange todo âmbito da legislação e a inserção dessa temática em sua trajetória acadêmica, pois discussões como recursos didáticos, livros e conteúdos só poderão ser aproveitados e trabalhados se os professores forem capacitados para tal ação.

As ações afirmativas e a relação entre as práticas pedagógicas e a formação docente

O que chamamos de História e Cultura Afro-Brasileira é um conceito em construção. O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, estão repletas de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes, com destaque para os pertencentes à população negra.

Ao reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo, o sistema educacional garante a população negra um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola ou seu sucesso escolar. É preciso que os professores tenham formação e um olhar crítico e reflexivo para lidar com as questões de gênero, raça e sexualidade na escola, compreendendo as relações multiétnicas e plurais que acontecem no âmbito educacional, combatendo o racismo e a discriminação e contribuindo para a elaboração de novas práticas pedagógicas. A práxis dos educadores é uma instância de responsabilidade para a implementação

desta lei.

Durante muitas décadas, educadoras e educadores foram formados através de uma visão homogeneizadora e linear, baseada em uma visão eurocêntrica e branqueadora, que naturalizou preconceitos e ações discriminatórias com relação aos negros. Cavalleiro (2000) salienta que esta postura fez da prática docente uma ação neutra diante das mais variadas formas pelas quais os estigmas da cor vêm se manifestando. Vários estudos confirmam, a concepção acerca da valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca, masculina e cristã e menosprezou as demais culturas, deixando o lugar de inferioridade a todos os segmentos sociais que não se adequam ao padrão culturalmente imposto, deixando a margem da sociedade negros, índios, homossexuais, pessoas com deficiência, entre muitos outros, que diante de sua condição se veem alijados de seus direitos de pertença e identidade.

Para os professores da educação básica no Brasil, está colocado dentre os desafios a inclusão da temática das relações étnico-raciais não apenas como tema transversal, mas como discussão, problematização e vivências. Segundo Pires (2006), dentre os sujeitos presentes nessa realidade está a juventude e o adulto negro que perpassou por várias situações de exclusão em sua vida, seja racial, seja geracional, educacional, social e de gênero. Retratos de um Brasil em preto e branco que tenta investigar até que ponto o processo de formação continuada contribui para mudanças efetivas na práxis dos docentes envolvidos, pois o currículo escolar, dependendo da forma como é instituído, pode ser um aliado ou adversário na tarefa da inclusão dos estudos étnico culturais.

Portanto, se debruçar sobre as representações sociais dos profissionais da educação apresenta-se como fundamental para analisar como essas representações criam formas de exclusão, discriminação e preconceito referente ao tema das relações étnico-raciais na educação básica e mais especificamente a história e memória dos negros dentro da prática educativo pedagógica dos professores, além de se tornar uma necessidade histórica a reparação desse ensino excludente e a reflexão acerca das práticas escolares e em prol do reconhecimento de um Brasil multicultural e diverso, na busca do respeito às identidades dos educandos.

Surge com a Lei 10.639/03 novos desafios, entre eles a prática docente que a séculos se manteve vinculada a uma visão com padrões de origem eurocêntrica. Eliane Cavalleiro (2005) ressalta que a prática docente é fundamental nesta busca por reparação, e salienta ainda que a prática de educadores e educadoras deve estar vinculada ao compromisso de desconstruir o mito da democracia racial, amplamente propagada em nosso país. Neste sentido o papel dos professores passa a ser imprescindível para que preconceito e estereótipos sejam superados, segundo Cavalleiro (2005, p. 13):

[...] é pungente que todos (as) os (as) educadores (as) digam não ao racismo e juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação. (Cavalleiro, 2005, p. 13)

A escola como espaço de produção e reelaboração do conhecimento produzido ao longo do processo histórico da humanidade, e como formadora de cidadãos, deveria ser espaço privilegiado para as discussões de questões sociais relevantes do país, tais como a do racismo, ainda tão presente na cultura brasileira. No entanto, pesquisas recentes têm demonstrado que a escola, via de regra, acaba

reproduzindo o racismo, o preconceito e a discriminação contra alunos afrodescendentes. Sobre essa realidade escolar:

Em geral, a escola prefere não assumir este debate porque implica conhecimentos e abordagens teóricas e curriculares para os quais o/as docentes não se veem preparados e também por não reconhecer a existência do racismo que se desenvolve silenciosamente pelos espaços escolares. Enfrentá-lo é admitir a sua existência. As situações estão acontecendo na dinâmica cotidiana da escola a todo o momento, mas não tem sido alvo de reflexões e de ações por parte das escolas, nem por parte do sistema que é responsável, também, por oportunizar esta discussão (Albuquerque, 2003, p. 97).

Dessa forma, ao ignorar a existência do racismo nas relações educacionais, alguns professores acabam por legitimar a discriminação e o racismo, manifestados muitas vezes através de piadas, brincadeiras e discursos presentes em sala de aula, que atentam contra a criança negra. Essas agressões rotineiras acabam por baixar sua autoestima na medida em que esta só ouve referências negativas em relação à sua etnia. Tal situação é destacada a seguir: “Os estereótipos que cercam a pessoa negra [...] são fonte de dor e sofrimento para muitos/as desses/as jovens e crianças que acabam tomando a iniciativa de autoproteção, fazendo de conta que não escutam que não veem” (Albuquerque, 2003, p. 100).

O discurso das autoras corrobora a argumentação de que é a falta de preparo dos professores que contribui para o baixo desempenho e o alto índice de evasão escolar dos alunos negros, conforme ressalta Cavalleiro (2000, p. 75):

[...] isso acontece porque eles não estão sendo positivamente aceitos. Eles não recebem o mesmo tratamento desde o currículo - que não pensa, de fato, numa formação histórica do Brasil com a participação negra – até as falas pejorativas que ocorrem frequentemente.

Contudo, tal discussão ainda não atingiu a maioria dos educadores, agentes importantíssimos no processo educacional e formativo das futuras gerações. Com efeito, não se pode negar o empenho por parte das Instituições Governamentais e dos Movimentos Sociais em relação a esta questão, através da criação de uma vasta legislação apresentada neste trabalho, ainda que de certa forma, não se tenha atingido plenamente seus objetivos. Em contrapartida, observa-se que ainda existe grande resistência de alguns educadores em abordar a referida temática, devido muitas vezes, a sua falta de preparo e formação, daí a necessidade de desenvolver cada vez mais políticas nesse sentido.

Considerações finais

O referido estudo buscou subsídios que embasassem o objeto deste estudo, que são as ações afirmativas através da Lei 10.639/03, fazendo uma contextualização histórica dessas políticas até chegarem na legislação que inclui a cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Sentiu-se a necessidade de discutir para além da efetividade da Lei, ponderando de que forma essa legislação reflete nas práticas pedagógicas e na formação docente.

Portanto, o estudo conclui que a escola pública deve oportunizar ao acesso, a permanência e a qualidade do ensino, assim como as universidades brasileiras devem garantir a universalização do ensino, laico e de qualidade. Proporcionar não somente investimentos para os níveis e modalidades de

ensino, mas também para a formação continuada do educador, a fim de proporcionar melhores práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, as ações afirmativas e sociais devem ser efetivadas constantemente, pois as desigualdades, discriminações e exclusões que historicamente o negro sofre, podem ser minimizadas através da garantia de seus benefícios sociais que são de direito de todos, independentemente da cor da pele.

Sendo assim, é necessário que a educação básica tenha uma melhor condição de oferta, não dá para preparar os alunos para o egresso nas universidades com a atual escola pública, onde falta merenda, professores desmotivados com salários defasados, falta de bibliotecas, condições mínimas de saneamento. É necessário que as políticas públicas para a educação precisem urgentemente acontecerem, pois, a escola através da construção do conhecimento, do exercício da cidadania e da democracia poderão dar subsídios aos alunos negros e pobres terem acesso as universidades e ao contexto social onde estão inseridos de maneira respeitosa.

Os negros trouxeram contribuições para a sociedade e para escola, mostrando que somos seres cognitivos e culturais, e a nossa cultura vai de encontro com a cultura ocidental eurocêntrica, que oprime, exclui e desumaniza tudo e todos que “fogem” da regra imposta.

A escola não pode ignorar esta realidade. O impacto destes processos no cotidiano escolar é cada vez maior. A problemática atual das nossas escolas, em particular das grandes cidades, não pode ser reduzida aos aspectos relativos à estruturação interna, esta necessita ser repensada para incorporar na sua própria estruturação questões sociais e culturais.

A diversidade que existe na escola deve ser o caminho para que todos se respeitem a partir do conhecimento e entendimento de sua história, em que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, ou seja, que o negro seja valorizado não pela cor da pele, mas, sim pela capacidade intelectual que sabemos possuir.

Referências

- Araújo, D. C. (2013). O que já disseram a respeito da diversidade étnico racial no programa nacional de biblioteca da escola (PNE)? Um estudo em andamento. Goiânia, Brasil: GT21 ANPED.
- Albuquerque, J. A. (2003). *O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: imaginário, poder e exclusão social*. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba, Brasil: UFPR.
- Brasil (1952). Lei nº 1.390/51 de 03 de jul. de 1951: Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1390.htm.
- Brasil (2003). Lei nº 10.639/03 de 09 de jan. de 2003: incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.
- Cavalleiro, E. (2015). Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In Barroso, G. N., Oliveira Pinheiro, I. J. *O olhar docente sobre educação das relações étnico raciais: fios e tramas do imaginário social de professores em Belém do Pará*. Disponível em www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4338.pdf
- Cavalleiro, E. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Dias Ribeiro, A. N., Santos Cardoso, A., Costa Silva, V. S. e Silva Mota (2011). A lei 10.639/2003e os direitos humanos: educação para a diversidade. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011>.
- Dias Teixeira de Salles, F. R. e Faria Barreto, V. L. (2015): Currículo na Educação Infantil: Diálogo com elementos da Proposta Pedagógica. Em: Augusto de Assis, A. *Educação infantil e relações étnico-raciais: a lei no papel, a lei na escola*. Disponível em

www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt21-4228.pdf

Macêdo Pan, M. Mirian e Adorno, R. (2012). Direito de igualdade racial e as ações afirmativas no Brasil e Estados Unidos: diferentes impactos. *RBPAAE*, v. 28, n. 2, maio–agosto, pp. 369-381.

Macêdo, M. e Cabrera, O. (2014). As ações afirmativas sociais e para negros na Universidade Federal de Goiás: Cursos de Medicina e Direito uma avaliação dos 2 primeiros anos. Em: Oliveira Ferreira, J. (Org.) *O campo universitário no Brasil: Políticas, ações e processos de reconfiguração*.

Campinas – SP, Brasil: Mercado das Letras.

Oliveira, L. F. e Lima de Ferreira, F. (2015). O novo PNE e a educação para a relação étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. *37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015*. Florianópolis, Brasil: UFSC.

Oliveira, L. F. e Rodrigues, M. E. (2015). *A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca*. Disponível em

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2678_resumo.pdf

Pires de Almeida, R. (2006). Educação de Jovens e Adultos. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais. Em: Barroso, G. N. e Oliveira Pinheiro, I. J. *O olhar docente sobre educação das relações étnico raciais: fios e tramas do imaginário social de professores em Belém do Pará*.

Disponível em www.anped.org.br/sites/default/files/trabalhogt21-4338.pdf.

Silva, N. F. I. (2015). Africanidade e Religiosidade: Uma possibilidade de abordagem sobre as Sagradas Matrizes Africanas na Escola. Em: Barroso, G. N. e Oliveira Pinheiro, I. J. *O olhar docente sobre educação das relações étnico raciais: fios e tramas do imaginário social de professores em Belém do Pará*. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4338.pdf.

Vanzuita, S. (2013). O que dizem as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas? *Jornal da Ciência - Reportagem da Agência Câmara traça um painel sobre a implantação da lei 10.639/03*.

CAPÍTULO 4

O uso de ferramentas tecnológicas nas salas de aulas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás no Distrito do Coração Em Macapá-AP

Jacira Nascimento Guerreiro Carvalho⁶

José Orlando de Sousa⁷

Mariléa Oliveira Teixeira dos Santos⁸

Elivaldo Serrão Custódio⁹

Introdução

As chamadas Tecnologia da Informação (TCI's) teve seu início como ferramenta de uso na área administrativa, e na gestão técnica e como controle de agilização de tempo, e muito tempo depois foi também utilizada como uma ferramenta na gestão de vagas, seu uso em sala de aula foi de forma parcial nas chamadas atividades adicionais. Com o tempo foi se adequando aos anseios de professores/as e pedagogos como instrumentos pedagógicos.

Com o tempo foi necessário à criação de laboratórios de informática nas escolas, e esse era usado como apoio por professores/as e pedagogos/as que aos poucos iam utilizando como instrumento de complementação nas atividades escolares que a partir daí faz relações com o desenvolvimento educacional de alunos/as, pois é importante que haja não apenas uma mudança das aulas tidas como tradicionais para uso de recursos e ferramentas tecnológicas nas escolas, mas se faz necessário também uma revolução preparatória de capacitação dos docentes e profissionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem, tendo em vista que a tecnologia é ainda algo que deve ser desmistificado por muitos profissionais da educação.

Porém as TCI's foram aos poucos se tornando um novo instrumento nas atividades diárias de professores, pedagogos e alunos. O que de certa forma colabora com as criações de novas formas de educar, seja na sala de aula sendo utilizada por alunos, seja na elaboração de atividades pelos/as professores/as e pedagogos/as. Porém, é necessário desenvolver ferramentas de qualidade utilizadas em sala de aula assim conformação inicial e/ou continuada de professores/ase auxiliares na utilização dessas ferramentas.

Esse artigo faz muitas indagações, e entre elas como essas tecnologias são utilizadas nas escolas da rede estadual e municipal de ensino, bem como a formação do/a professor/a contribui para a utilização dessas novas tecnologias educacionais em sala de aula.

O Uso de Ferramentas Tecnológicas nas Salas de Aulas na Escola Municipal de Ensino fundamental Goiás no Distrito do Coração em Macapá-AP surge por ser uma preocupação quanto a

⁶ Professora do Governo do Estado do Amapá. E-mail: jacycarvalho2009@bol.com.br

⁷ Professor do Governo do Estado do Amapá.

⁸ Professora do Governo do Estado do Amapá.

⁹ Doutor em Teologia. Professor do Governo do Estado do Amapá. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

formação de professores/as, quanto ao uso correto dessas tecnologias educacionais em sala de aula, e do seu uso frente aos novos projetos e tecnologias educacionais.

Tecnologia aplicada a educação no Brasil: um breve histórico

Na década de 1920, a história tecnológica no Brasil começa com a invenção do rádio no estado do Rio de Janeiro, no início ele não foi um instrumento de uso comum, e depois passou a ser também utilizado como instrumento educacional. No sistema educacional, principalmente em sala de aula, foi sem dúvida um instrumento educacional e cultural para todos.

Na década de 1940 no estado de São Paulo começa a surgir um novo sistema de educação que até então é de pouco conhecimento da população brasileira, que é a chamada Educação a Distância (EAD) pelo sistema de correspondência. Este sistema de educação era utilizado apostilas que eram enviadas aos estudantes em suas residências por todo o país e depois de realizar leitura, estudos e responder seus exercícios, os mesmos eram devolvidos ao seu local de origem para as devidas correções.

Na década de 1950 começa a surgir no Brasil um novo meio de comunicação que é a TV e surge logo em seguida a chamada TV educativa, isso nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Belo Horizonte, essa, sem dúvida foi um grande avanço para a educação brasileira. O primeiro a utilizá-la foi o Frei Jose Mojica, depois, ela serviu como recursos de marketing para Getúlio Vargas, logo depois começa a surgir programas em vários estados do Brasil.

E assim, ela começa a ser utilizada como instrumento educativo, primeiro com a criação de programas educativos. Na década de 1970 surgem também as redes de televisão que oferecem os chamados telecursos, que é um programa educativo a distância que serve para alunos matriculados nos chamados supletivos.

Década de 1960, mais precisamente nos anos de 62 e 67 surge o chamado processo de radiodifusão que é da CNT-TV e da Educa- SERTE, outro grande avanço na educação brasileira e para o processo chamado tecnológico.

Década de 1970, a informática surge nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, e Rio Grande do Sul, esse, é um novo sistema de comunicação que em pouco tempo se tornou global e começou a ser usado também nos processos educativos, começava a surgir aí um novo modelo de tecnologia que não demorou a ser utilizado em todas as redes educacionais do país, pôs o planeta já a muito a tinha a adotado.

No ano de 1957 chega ao Brasil o primeiro computador que foi adquirido pelo governo do Estado de São Paulo, e tratava-se de um modelo UNIVAC 120, e era utilizado para calcular o consumo de água da rede estadual. Sua configuração era enigmática, pois sua capacidade de resolução de problemas era irreal para a época. Muito tempo depois, passou a ser utilizado como ferramenta dentro das escolas e no processo de educação em sala de aula.

A revista Língua (2013, p. 29) diz que:

Devemos considerar, no entanto que computadores fazem parte do ambiente

escolar há quase duas décadas lousas digitais estão presentes em instituições públicas e privadas há anos e muito antes já tínhamos televisores, projetores, rádios. Todos esses aparelhos são tecnologia, assim como a caneta o papel o giz e a lousa "analógica" também o foram, cada qual há seu tempo.

Década de 1990, o que foi uma transformação global e modificou todo o sistema educacional e tecnológico, foi à chamada Educação EAD pela internet, isso começou na década de 90 e até hoje permanece, mas, cada dia ela é atualizada e surgem cada vez mais, novas formas de utilização na educação.

No ano 2000, as tecnologias e as inovações já fazem parte do atual modo de ensino dentro das escolas da rede pública e particular de ensino, o que de certa forma tem criado condições de aprendizagem e de crescimento profissional frente as chamadas redes de tecnologia.

Na atualidade as ferramentas tecnológicas e o seu uso nas salas de ensino já são uma realidade, pois as comunicações e as aulas já a muito são assistidas via vídeo conferências, onde debates e fóruns são a todo o momento realizado. Hoje o professor já tem uma figura virtual e deixou de ser apenas uma presença física. O que possibilita o crescimento e o aprendizado nas suas mais variadas formas de utilização.

TCI's nas escolas: Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

O Objetivo central da AVA é mostrar a cada aluno que o sistema de aprendizagem oferece ferramentas capazes de suprir as suas necessidades tecnológicas neste novo sistema de educação. As principais TCI's utilizadas nas escolas vem a cada dia tendo uma evolução significativa, o que é percebido e recebido com grande satisfação pela rede escolar como um todo.

A evolução pode ser vista e sentida no decorrer da história e do processo educativo. Primeiro foi o Quadro negro, seguido pelo quadro verde e mais tarde o quadro branco e agora é utilizado as lousas digitais. Depois também outros começaram a surgir, dentre esses recursos, temos também o livro didático, a TV, o rádio, vídeo cassete, DVD, gravador de vídeo, câmera de vídeo, computador, CD Rom, DVD, softwares, internet e Blogs e lousa digital.

Professor e alunos num processo educacional mediado pelas tecnologias

A escola Goiás tem acompanhado a evolução tecnológica de forma a contribuir com a formação dos alunos e de seus professores, pois a construção do conhecimento se faz necessário sempre que se renovam as metodologias e também as tecnologias e a sua evolução, para Moran, (2000, p. 35) diz que: “com o uso das tecnologias em sala de aula, pode-se tornar um orientador do processo de aprendizagem, trabalhando de maneira equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial”.

Os professores da escola Goiás estão sempre se qualificando nos usos das novas ferramentas tecnológicas, pois sabem que é importante conhecer as novas tecnologias assistidas e assim atender melhor seus alunos e contribuindo para a sua aprendizagem, pois o papel do professor é construir conhecimento e esse conhecimento tem que estar de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Para Masetti, (2000, p. 171)

[...] o professor que trabalha na educação com a informática há que desenvolver na relação aluno-computador uma mediação pedagógica que se explicita em atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, implementar seus projetos, compartilhar problemas sem apresentar soluções, ajudando assim o aprendiz a entender, analisar, testar e corrigir erros.

Essa preocupação se estende as demais ferramentas utilizadas dentro da escola Goiás, onde o professor tem conhecimento de suas utilidades, e assim, pode repassar a seus alunos as reais utilidades das mesmas, o que contribui de forma significativa no seu aprendizado.

O professor, é conhecedor de todo o processo educativo dentro do ambiente escolar, seja ele nas mais diferentes disciplinas, pois como sabemos as propostas de ensino tem que estar de acordo com a aprendizagem dos alunos, e estes, têm também que desenvolver seus conhecimentos e habilidades de aprendizagem.

É necessário que a escola, o corpo pedagógico e os professores, estejam de acordo com as programações de aprendizagem, e estas, esteja de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e que estes respeitem o direcionamento de aprendizagem de seus alunos diante das ferramentas utilizadas, seja ela de qualquer complexidade, pois requer uma relação de confiança e que de certa forma, esteja de acordo com as dificuldades e necessidades das crianças.

Os alunos da escola Goiás, hoje participam da utilização de ferramentas nas aulas, pois já há muito tempo elas fazem parte do processo educacional, hoje podemos dizer que o uso das novas tecnologias educacionais já faz parte da prática pedagógica escolar, e os alunos já estão inseridos no processo de construção do conhecimento dentro do projeto de ensino, tanto do corpo pedagógicos com a criação de metodologias próprias, como do papel do professor em repassar as suas utilidades.

A escola também tem a função social de promover a aprendizagem para todos. E pensar na efetivação do ato educativo é criar possibilidades de acesso a esse conhecimento. De acordo com Saviani (2008, p. 13)

[...] o trabalho educativo é um ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Os alunos provenientes de uma prática pedagógica tradicional não vivenciaram situações de autonomia na construção do seu conhecimento, importante na proposta de ensino. Desta forma há o fortalecimento do papel do mediador no sentido de estar atento e envolvido com a construção. Diante disso, podemos ver na fala de Setzer (2012, p. 1) quando ele diz que “A construção da autonomia da aprendizagem do aluno também se faz nessa nova relação, quando o aluno aprende sobre o seu aprender”.

Isso significa que o aluno aprender a utilizar o que aprendeu na medida em que desenvolve as suas habilidades, seja de práticas pedagógicas, seja de propostas de uso das novas tecnologias, o que realmente conta, é o aprendizado e o saber sistemático ao qual o aluno desenvolveu as suas

habilidades de uso e de aprendizagem de forma geral dentro do contexto educacional, respeitado as regras ao qual a escola e o professor lhe direcionaram. Pois o principal papel do aluno e aprender aos ensinamentos do professor e este têm que desenvolver as habilidades segundo as metodologias da escola.

Utilizando essas novas ferramentas tecnológicas até o professor se sente mais estimulado a ensinar e assim, o aluno se torna um receptor melhor frente aos ensinamentos. E corresponde com maior atenção e vontade de aprender. Moran (2000, p. 34) fala que: “O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante”. Isto mostra que o aluno ao ver o professor mais estimulado, também se sente, e assim há um crescimento do interesse de aprender, ainda mais, se é utilizando ferramentas que contribui para a evolução de seu aprendizado e para a qualidade do ensino.

Para os alunos, o papel do professor é de conhecedor do sistema de ensino e a sua atuação dentro do processo de aprendizagem tem que corresponder às expectativas de seus alunos, pois assim fica legitimado o saber de atuação, mas, para que o professor atenda todas as qualificações exigidas não só de seus alunos/as, mas, também da rede pública de ensino, ele tem que estar sempre buscando qualificação, pois a formação continuada do professor tem que ser uma constante realidade frente as novas frente as novas tecnologias e os novos métodos de ensino que a cada dia se renova.

Para Demo (1998, p. 113) deveria ser:

O professor deve ser um pesquisador, assumindo um compromisso com o questionamento reconstrutivo a fim de ultrapassar a simples socialização do conhecimento. Para tanto, é fundamental a consciência crítica, o questionamento para a construção ou para a realização de intervenção alternativa. O professor ao estruturar o planejamento da sua aula e ao utilizar novas técnicas estará experimentando outras propostas pedagógicas, qualificando o processo de ensino aprendizagem.

Hoje o professor já vive essa realidade, já é por si só um pesquisador que além de buscar conhecimento, muitas vezes confecciona seu próprio material didático e cria novas propostas pedagógicas a partir do seu cotidiano. Para Freire (1998, p. 24) “a reflexão crítica sobre a pratica se torna uma exigência da relação teoria/pratica sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a pratica, ativismo”.

Quando o professor já é conhecedor muitas das vezes da prática, pois convive com ela diariamente, a sua inda em busca de formação continuada, muita das vezes é por exigência do sistema que lhe cobra conhecimento teórico referente às novas metodologias de aprendizagem das ferramentas tecnológicas que agora se insere no mercado de trabalho.

As tecnologias na Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás, Distrito do Coração em Macapá-AP

Uma das preocupações que a escola municipal de ensino fundamental Goiás tem com os seus educandos é lhe garantir um sistema de ensino que seja interativo, motivador e inspirador, participativo, dinâmico e com o uso de novas tecnologias. Pois o objetivo da escola e todos que a compõem são de que o aluno possa ser ensinado para participar do mercado de trabalho e de ser

inserido no meio em que vive, assim, a escola promove a socialização e a dinâmica no aprendizado.

Todos os professores da escola são treinados e capacitados para fazer uso das ferramentas oferecidas pela escola, assim, todas as crianças do ensino fundamental e da Educação de jovens e de adultos (EJA) podem receber orientações por meios dessas novas ferramentas que a escola possui, e os professores podem oferecer um novo meio de desenvolver as suas aulas, com materiais on-line e utilização de tecnologias como a lousa digital que é uma ferramenta tecnológica atual. A escola Goiás acredita que o uso das tecnologias na sala de aula deve ser uma constante, já que os alunos conhecem e usam ferramentas e tecnologias no seu dia a dia, então, nada mais benéfico para eles a sua introdução nas salas de aulas e nos trabalhos escolares de sala de aula.

Essa tecnologia foi importante no crescimento da escola, hoje ela conseguiu elevar sua nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e os projetos da escola, são reconhecidos como os melhores do município do estado e até do país, pois já ganhou muito prêmios de reconhecimento, devido às novas tecnologias implantadas e aos conhecimentos de seu gestor, coordenadores pedagógicos e professores.

Desafios dos professores no uso dos recursos tecnológicos na sala de aula

Todo professor enfrenta desafios frente a sua formação, e é necessário que ele esteja sempre em busca de qualificação profissional, pois com o surgimento de novas tecnologias e a sua aplicação no sistema educacional também lhe exige conhecimentos tecnológicos e pedagógicos frente a estas novas ferramentas. Moran (2007, p. 65) fala que, “*Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender[...]*”.

Como sabemos, a tecnologia tenha um papel de grande importância no atual contexto educacional, onde essas novas ferramentas são inseridas no sistema de ensino e de aprendizagem, afinal, a capacitação dá ao professor conhecimento científico e prático, para que sejam mediadores e transmissor deste conhecimento.

Hoje podemos perceber que as escolas estão se adequando aos novos projetos políticos pedagógicos exigidos pelo atual sistema de ensino, e inovações pedagógicas e tecnológicas são aplicadas no cotidiano escolar de todos os que fazem parte da escola, conhecer as novas ferramentas e as novas práticas deve ser essencial no processo de ensino de cada professor, de cada sistema educacional e no aprender de cada aluno. Sobre o professor, Gadotti (2002, p.30) diz: “Deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem (...) um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador de aprendizagem”.

Quando pensamos em fazer uma educação de qualidade, estamos pensando em criar oportunidades que possibilite compartilhar conhecimento, e estes têm que estar de acordo com as novas ferramentas exigidas, a evolução das ferramentas educacionais há muito tempo e de conhecimento público, o giz, hoje é sinônimo de passado, o pincel e o quadro branco estão a cada dia ficando obsoleto. O papel do docente no contexto atual é auxiliar o aluno e capacita-lo e inclui-lo na

cultura digital já existente.

Assim, o professor tem um papel determinante na mediação da educação entre saber e conhecimento, pois os alunos aprender com seus professores e criam a capacidade de usar e partilhar possibilidades que as novas ferramentas educacionais lhe possibilitam. Sobre isso, Soares (1997, p. 53) diz que, “[...]toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa”.

O conhecimento, a prática de ensino e o sistema de aprendizagem e ensino, estão em constante desenvolvimento, desde a sua criação na pré-história, primeiro as pinturas rupestre nas paredes das cavernas, em seguida os aerógrafos do Egito e alfabetos rudimentares, o surgimento dos primeiros livros, das primeiras escolas, a criação do rádio, da televisão, do computador, do note da internet, tecnologias mundiais de comunicação, fatores essenciais para o desenvolvimento da educação e ponto de partida para que os professores e pedagogos busquem cada vez mais está em busca de especialização e aprendizagem tecnológica e de futuro. Pois cabe a cada um profissional fazer escolhas que lhe servirão de bases para compartilhar, criar cidadãos do futuro.

Nessa perspectiva, Nogueira (2010) diz que “cabe ao professor assumir o papel de protagonista de sua própria formação enfrentando novos desafios, buscando refletir sobre sua própria pratica para superar os obstáculos (...)”. Assim, o/a professor /a como agente de mediação entre o processo ensino e aprendizagem precisa buscar novos desafios, refletir sobre sua própria prática pedagógica, superando os obstáculos e aperfeiçoando sua práxis educativa.

Assim, o/a professor /a como agente de mediação entre o processo ensino e aprendizagem precisa buscar novos desafios, refletir sobre sua própria prática pedagógica, superando os obstáculos e aperfeiçoando sua práxis educativa.

Considerações finais

A educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, novas ferramentas estão surgindo a cada dia e o uso dessas na sala de aula enriquece e facilita o aprendizado. A preocupação de diversas áreas do ensino é facilitar o acesso dessas ferramentas aos alunos de escolas públicas para que aprendam utiliza-las e que esse aprendizado contribua para o processo de ensino aprendizagem.

A escola municipal de ensino fundamental Goiás, localizada no Distrito Coração, a 15 quilômetros de Macapá, embora venha enfrentando uma série de problemas como falta de estrutura física adequada para desenvolvimentos de suas atividades escolares, nos últimos anos tem apresentado uma pratica pedagógica inovadora com o uso de novas ferramentas tecnológicas em sala de aula.

Além disso, a pequena escola, ainda construída em madeira, tem se destacado em nível nacional com alunos premiados nas Olimpíadas da Língua Portuguesa e no Concurso Nacional de Desenho da Controladoria Geral da União (CGU), além de ter sido assunto de pauta para o programa ‘Como Será?’ exibido na TV Globo este em 2017.

Diante desse contexto, é possível perceber que o professor precisa estar sempre em busca de novos conhecimentos, pois o sistema de ensino também estar em constante renovação, e exige que os profissionais de educação também estejam. Hoje, esses profissionais estão fazendo uso de novas

ferramentas tecnológicas.

Ao usar o conhecimento para repassar a aprendizagem os profissionais de educação estão se ajustando ao novo, as novas tecnologias fazem parte do atual modo de ensino e de aprendizagem, pois estes conhecem e usam diferentes tecnologias de informação e de comunicação.

A formação continuada dos profissionais de educação está sempre se modificando, pois sabemos que os novos alunos compartilham e conhecem as novas ferramentas tecnológicas, e não se pode dentro do ambiente escolar ficar em atraso frente a essas novas tecnologias, então, vamos as especializações em busca de conhecimento e de uma educação de futuro.

A escola precisa modernizar-se a fim de acompanhar o ritmo da sociedade e não se tornar uma instituição fora de moda, ultrapassada e desinteressante. A participação dos governos no desenvolvimento da educação e no uso de novas ferramentas educacionais se faz necessário, pois o objetivo é tornar todas as escolas tecnológicas e que possam atender essa nova clientela de alunos que já vivem em um mundo tecnológico, não se pode esquivar, dizer que as escolas estão preparadas a oferecer uma educação de qualidade se as mesmas não atendem ao atual sistema. Pois a educação precisa de infraestruturas para o seu desenvolvimento.

A educação digital é fator determinante na evolução educacional, assim, o uso de tecnologias de informação nas escolas públicas se faz necessário cada vez mais, pois a contribuição e o crescimento desses setores no desenvolvimento do país são essenciais.

E o governo federal, juntamente com os governos estadual e municipal, detentores dessa responsabilidade devem promover ações e projetos em favor de uma educação tecnológica e transformadora, além de oferecer equipamentos e formações a professores e demais funcionários das escolas, seja de educação básica seja de educação fundamental e médio. O que não pode é ser omissos ao desenvolvimento educacional como um todo. Embora lentamente, ela está fazendo isso. Saber que o aluno aprende com o que lhe prende a atenção, todos sabem. A questão é: os professores, as escolas e os sistemas de ensino precisam estar preparados para tal mudança.

Referências

- Demo, P. (1998). *Questões para a tele-educação*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2002). A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido. *Abceducatio*, Ano III, n. 17, pp. 30-33.
- Masetto, M. T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, J. M. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP, Brasil: Papirus.
- Moran, J. M. (2007). A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. *Papirus*, 2007, pp. 73-86.
- Nogueira, V. dos S. (2010). *O educador frente às novas tecnologias*. Disponível em <http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/oeducador-frente-as-novas-tecnologias.htm>.
- Revista Língua Portuguesa (2013). *A tecnologia na sala de Aula*. Ano 8, nº 88, dezembro de 2013. Disponível em <http://pt.calameo.com/read/00078372142642a545843>.
- Setzer, V. (2012). *O que a internet está fazendo com nossas mentes?* Disponível em <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/internet-mentes.html>.
- Soares de Oliveira, I. (2017). *Uma educomunicação para a cidadania*. Disponível em

<http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos>.

Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. ver. Campinas, SP, Brasil: Autores Associados.

CAPÍTULO 5

Utilização de Software AutoCAD como Instrumento Didático para a Formação Acadêmica no Ensino de Engenharia

Álison Sousa da Silva¹⁰

Introdução

De acordo com Netto e Tavares (2006), os softwares são ferramentas indispensáveis para qualquer organização, fazendo-se necessária a utilização correta destas ferramentas que possuem o intuito de otimizar as informações para gerar e agregar conhecimentos. Os softwares, em específico o AutoCAD, oferece ao acadêmico, subsídios para melhoria contínua do desenvolvimento de projetos e um planejamento de tempo mais eficiente em concordâncias com as necessidades mercadológicas, fazendo com que ele obtenha um grande diferencial competitivo.

Segundo Chiavenato (2000), o planejamento é o fator que determina antecipadamente quais os objetivos devem ser atingidos e como fazer para alcançá-los, pensando neste contexto, a agilidade na execução dos projetos, engloba um timing eficiente para pegar os concorrentes desprezados, minimizando sua posição em relação aos demais. Na busca pela excelência, a sua inserção como obrigatoriedade didática no processo de ensino aprendizagem dos discentes de engenharia, possibilita um avanço no processo formador destes profissionais.

Referencial teórico

Conceitos e aplicabilidade das inovações tecnológicas

O conceito de inovação é bastante variado dependendo, principalmente, da sua aplicação. De forma sucinta, a Inventta considera que a inovação tecnológica é a exploração com sucesso de novas ideias. E sucesso para as empresas, por exemplo, significa aumento de faturamento, o acesso a novas tecnologias, aumento da margem de lucro, entre outros benefícios (Gomes, 2017).

O tema em torno da inovação tecnológica é complexo, permite interpretações e

¹⁰Mestre em Engenharia Naval pela Universidade Federal do Pará. Professor Substituto na Universidade do Estado do Amapá. E-mail: alisson.silva@ueap.edu.br

também adaptações. Inovar envolve uma série de competências tecnológicas, mercadológicas e gerências. As Inovações Tecnológicas têm a capacidade de agregar valores aos produtos e serviços de uma empresa, diferenciando, ainda que momentaneamente, no ambiente competitivo. Ela é ainda, mais importante em mercados automatizados, ou seja, com alto nível de competição e cujos produtos são praticamente equivalentes entre as ofertas (Gomes, 2017).

As Tecnologias são importantes porque permitem que as empresas tenham acesso a novos mercados, aumentando assim, sua competitividade com ampliação de parcerias, clientes e, conseqüentemente, receita. Na proporção que adquirem novos conhecimentos a sociedade vai se moldando, assim como os produtos que passam a aumentar o seu valor, sendo marcados pelas grandes transformações da tecnologia.

As grandes inovações podem ser entendidas como o acúmulo das tecnologias como domínio teórico e prático acerca das novas tendências de mercado, nos auxiliando na formação de conceitos pré-definidos a respeito de como devemos nos portar, pois as informações são um diferencial nas organizações.

O perfil do profissional de engenharia e sua relação com as inovações tecnológicas

Há cerca de 300 anos o homem com suas inovações, protagonizou a formação de uma nova sociedade, vista nas linhas de montagem da nova era da Revolução Industrial, forjada nas relações sociais e na nova organização de trabalho que se criava naquele instante. Com o aparecimento das cidades e o novo profissional que era formado mostrou-se a necessidade da fabricação de novos artigos, utilitários e até mesmo artísticos favorecendo assim a cadeia produtiva necessária à sua contextualização.

Quando Smith, Barbosa y Timm (1983) definiram: “Engenharia é a arte profissional de aplicação da ciência para a conversão ótima dos recursos naturais para o benefício do homem”. Desde então, a engenharia teria seguido a sua evolução junto à ciência na construção de pontes, barragens, canalizações de água e muitas outras obras em que a ciência engenharia era baseada em conhecimentos ainda empíricos disponíveis a esses profissionais das diversas épocas.

Com a intensificação da globalização e as novas descobertas tecnológicas o mercado de trabalho vem se modificando ao longo dos últimos anos, tornando-se cada vez mais competitivo, diferenciado e há quem diga bastante irreverente, pois nos força a refletir sobre a formação do engenheiro com relação àqueles que contribuem para seu futuro profissional não como uma pessoa qualificada a desempenhar uma função de liderança ou operacional no mercado de trabalho, mas como um ser humano capaz de realizar múltiplas facetas,

compreender, aceitar, defender e melhorar a sua percepção tecnológica. Contemplam-se diversas virtudes para essa identidade que se encontra sempre em construção, contudo todas sempre associadas aos engenheiros seriam elas a facilidade nos cálculos, a dificuldade para escrever ou se expressar, a habilidade manual, e a forte tendência para se visualizar as situações antes mesmo de descrevê-las sintática ou matematicamente.

Quando se trata da qualidade dos cursos de engenharias do Brasil, o Ministério da Ciência e Tecnologia (2002, p. 39), faz a seguinte constatação descrita a seguir: “Além de formar bons profissionais nesses setores, tem-se necessidade de um novo tipo de engenheiro com formação científica sólida, que possa atuar em novas áreas, educado em um ambiente de estimulante pesquisa científica e tecnológica”.

Segundo Schnaid, Barbosa y Timm (2001), as universidades vêm tentando implementar na preparação deste profissional subsídios para uma formação técnica qualificada com informações voltadas para cultura onde o processo de construção desse conhecimento condiz com a forma de desempenhar bem o seu papel, realizando-se como pessoa e profissional em sua área de atuação. A competência se constrói através dos ensinamentos técnicos e a abordagem da sua educação cada vez mais próxima da realidade do mundo, fomentando parâmetros necessários para o profissional que além de deter o conhecimento científico básico forte e uma formação tecnológica atualizada, tem a característica de ser criativo e ter uma boa iniciativa para desenvolver soluções tecnológicas que integram as diversas áreas do conhecimento mantendo a educação como fonte transformadora da vida. Assim, vai se moldando o perfil do engenheiro e ao mesmo tempo em que se altera o seu comportamento e desenvolvimento. Sobretudo, precisa ter consciência de que os anos que dedicou ao estudo, até então, não passam de uma primeira etapa de um processo de aprendizagem que deve continuar ao longo de sua vida.

Dessa forma, constata-se que os cursos de Engenharia estão em fase de atualização, apontando para melhores perspectivas a serem oferecidas a sociedades, formando profissionais capazes de situarem-se diante das exigências do mercado fortemente tecnológico, mas ainda há muito a se desenvolver nos estudantes no que se fala em habilidades e competências que qualifiquem o estudante de engenharia a introduzir-se e manter-se nesse contexto em que a dinâmica do âmbito tecnológico muda constantemente. O empenho na formação dos futuros profissionais é um dever do curso, a busca por melhorias parte dos próprios estudantes, com isso é função das universidades formar engenheiros para participarem ativamente do desenvolvimento tecnológico visando implementar inovações tecnológicas e sociais que contribua para o desenvolvimento do país. Utilização do software AutoCAD na formação acadêmica nos cursos de engenharia

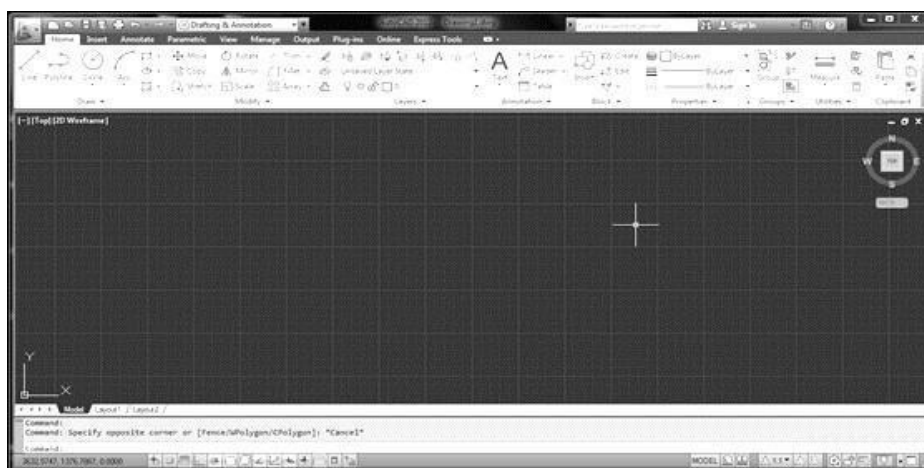
Conceituando o software AutoCAD.

Diante das inovações continuadas dos softwares específicos de engenharia, nasce o conceito CAD (do inglês, *Computer Aided Desing*), desenho assistido por computador. Tais softwares têm o objetivo de acelerar e aperfeiçoar o desenvolvimento de desenhos e projetos técnicos nas diversas áreas da engenharia, arquitetura, dentre outras, através de seus diversos recursos que permitem a execução de projetos de forma ágil e precisa.

O AutoCAD é um software de desenho assistido por computador, desenvolvido e lançado pela Autodesk em 1982, trazendo a concepção inovadora de desenho técnico, visto que, antes do surgimento deste software todos os desenhos técnicos eram executados através das ferramentas de como: papel, caneta de nanquim, esquadros, régua “T”, borracha, compasso, prancheta e muitas outras ferramentas (Gianaccini, 2012).

Certamente, na época de desenvolvimento, o AutoCAD era um software extremamente limitado - em sua primeira versão, a prática de modelagem no software era limitada ao ambiente 2D. No entanto, o sucesso do software, e de outros softwares no mesmo segmento, deu força ao movimento cada vez mais intenso de desenvolvimento softwares, capazes de criar desenhos assistidos por computador de forma muito mais prática e acessível financeiramente às diversas empresas de projeto, independentemente de seu porte. A figura 1 ilustra o ambiente de desenvolvimento de projeto da plataforma AutoCAD 2014.

Figura 1. Interface gráfica do software AutoCAD 2014



Diversas empresas e profissionais liberais trabalharam no desenvolvimento de soluções para o aprimoramento do software, e nos anos seguintes a Autodesk adquiriu essas empresas e seus trabalhos, torna-se assim o principal software desse seguimento de plataformas CAD para desenvolvimento de desenhos técnicos (Gianaccini, 2012).

Nessa perspectiva, milhares de projetos são desenvolvimentos em todo o mundo através dessa ferramenta – visto que, atualmente, o AutoCAD é considerado um dos

softwares mais utilizado no mundo – tornando-o indispensável aos profissionais da área de engenharia, segundo (Pinto & Ribeiro, 2005).

Metodologia

Classificação da pesquisa

A classificação metodológica do presente estudo, quanto aos meios, classifica-se como pesquisa bibliográfica, pois é realizada uma revisão de literatura sobre a utilização do software AutoCAD como instrumento didático no ensino da engenharia que tem como finalidade demonstrar na prática a importância desse instrumento como forma de avanço perante as inovações tecnológicas. Quanto aos fins, classifica-se como descritiva. Considera-se descritiva porque busca como objetivo observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos (variáveis). Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características (Cervo & Bervian, 2002).

Coleta e obtenção dos dados

Foi realizada uma revisão bibliográfica que de acordo com Oliveira (1997) tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica, que se realizaram sobre um determinado assunto ou fenômeno. Essas informações foram obtidas por meio de pesquisa em artigos, periódicos, material bibliográfico e observações.

Resultados

Aplicações, vantagens e desvantagens

Ribeiro (2016), sócio fundador da IBERCADLTDA, destaca as vantagens da ferramenta AutoCAD se comparado à tradicional técnica de desenho manual (tabela1).

Tabela 1. AutoCAD versus Desenho Manual

AutoCAD	Desenho Manual
Desenho vetorial;	Desenho de mancha.
A precisão do desenho depende da localização do ponto;	A precisão do desenho depende da precisão visual.
É possível apagar, copiar e substituir partes do desenho sem redesenhar a raiz.;	Para fazer alterações ao desenho é necessário refazê-lo do início.

Em CAD, tem-se por base o mesmo desenho;	A mudança de escala implica a mudança de folha
---	---

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2016)

A plataforma AutoCAD possui diversas ferramentas que agilizam e facilitam o processo de desenvolvimento do desenho técnico com excelente precisão, além de possuir uma linguagem simples, facilitando o aprendizado do software.

Pinto e Ribeiro (2005) apontaram as principais vantagens que o profissional encontra ao apropriar-se da utilização do software, são elas:

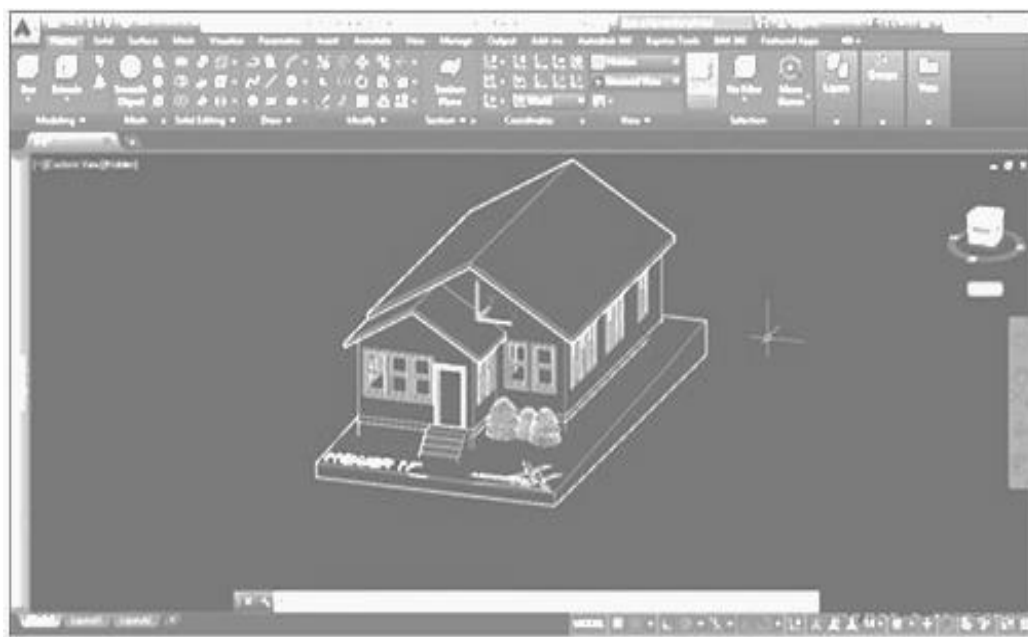
- a) Aumento da capacidade do projetista/engenheiro: O software possibilita redução dos custos e dos prazos de desenvolvimento do projeto;
- b) Qualidade do projeto: As ferramentas da plataforma AutoCAD garantem agilidade e melhor análise de projetos durante e após a conclusão do mesmo reduzindo os erros dimensionais;
- c) Qualidade de comunicação: O AutoCAD desenvolve os melhores desenhos de engenharia, com maior padronização, clareza de detalhes e organização de projetos, facilitando a compreensão dos detalhes, portanto legibilidade;
- d) Banco de dados: Todos os produtos desenvolvidos no AutoCAD são armazenados em um banco de dados e podem ser livremente reutilizados no desenvolvimento de em outros projetos.

Como desvantagens, Pinto e Ribeiro (2005) apontaram o alto custo de aquisição do software; o custo associado à aquisição de hardware que atenda as exigências do software e, conseqüentemente, ao desempenho esperado; e o custo associado à formação dos projetistas/engenheiros.

Figura 2. Representação de um projeto elétrico na plataforma AutoCAD 2014

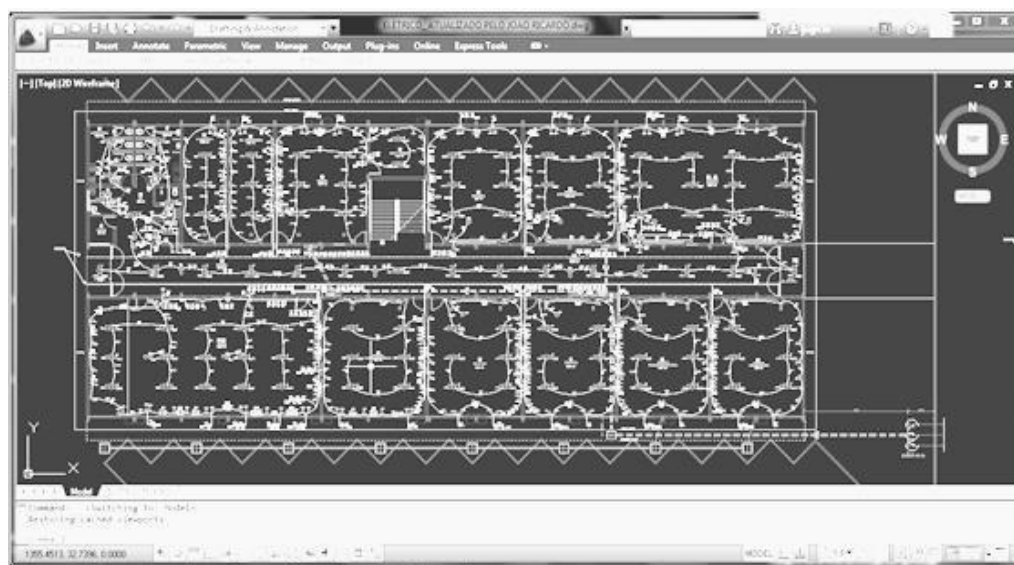
A figura 2 ilustra o projeto de instalação elétrica no nível térreo do prédio do curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, desenvolvido na plataforma AutoCAD 2014.

Figura 3. Representação de um projeto em 3D na plataforma AutoCAD 2014



Fonte: Elaboração própria (2017)

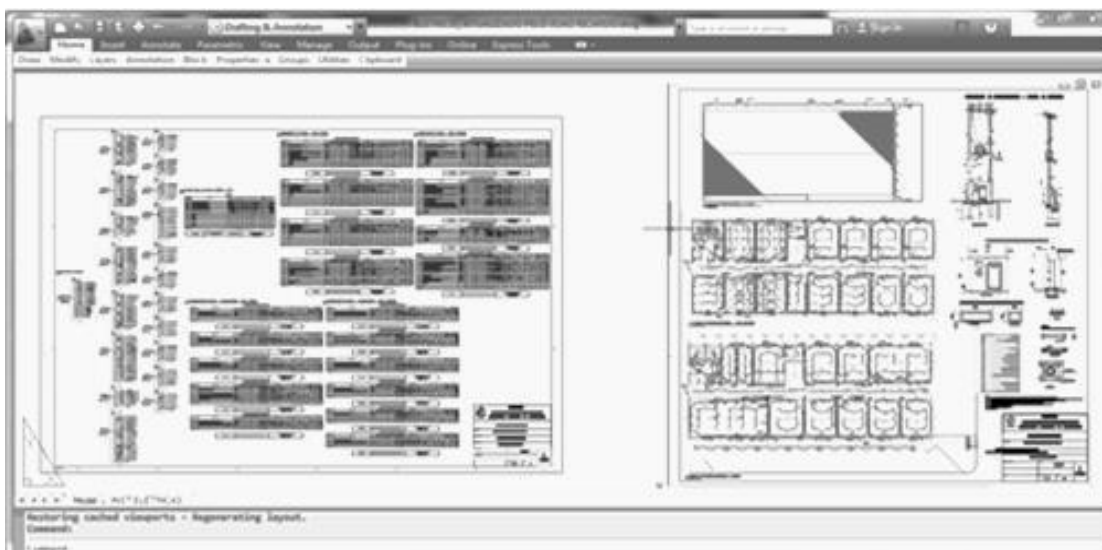
Assim como o ambiente de trabalho permite o desenvolvimento de projetos em 2D, a manipulação em 3D é totalmente viável e acessível na plataforma do AutoCAD 2014 conforme (figura 3) que ilustra a representação de um projeto em 3D de uma residência



unifilar simples, apto a modificações sem muito esforço por parte do operador, economizando

tempo garantindo o aumento sua eficiência.

Figura 4. Desenho em prancha configurado para impressão



Na figura 4 ilustra o projeto elétrico completo do prédio de engenharia elétrica, pronto para impressão em folha de papel A4. Cabe ressaltar, que a escala do desenho está adequada para impressão nesta medida de papel, no entanto, o desenho pode, posteriormente, sem muitos esforços e em curto intervalo de tempo, ser impresso em folhas de outras medidas, como A1, A2 ou A3.

Conclusão

Constatou-se através da pesquisa que o AutoCAD contribui de forma excepcional para o desenvolvimento tecnológico proporcionando à sociedade diversas ferramentas facilitadoras de tarefas. Neste sentido, ao passo que a sociedade se torna, a cada dia, mais moderna e dependente de suas tecnologias, cresce a necessidade de qualificação profissional, principalmente ao que se refere no domínio dessas diversas tecnologias e softwares.

Neste artigo, apresentou-se a necessidade de qualificação dos profissionais de engenharia ainda no estágio acadêmico, através da aprendizagem e domínio do software de desenho assistido por computador AutoCAD, o qual, na atualidade, pode ser caracterizado como uma linguagem comum entre os profissionais da área.

Na atualidade, o mercado de trabalho busca profissionais qualificados para lidar com as diversas situações organizacionais, pronto atender as necessidades impostas pelo fluxo de casos do cotidiano no que se diz a respeito das tecnologias inovadoras, diante disto, é válido ressaltar que é indispensável o domínio destas ferramentas, visto que torna o discente de engenharia um profissional com um diferencial inovador de competência. Alcançado o objetivo, ressalta-se, não há dúvidas quanto à responsabilidade da instituição educacional formadora de profissionais no preparo de seus discentes para inserção no mercado de

trabalho. Assim, cabe-lhe avaliar e adequar sua matriz curricular inserindo, sempre que necessário, o aprendizado de ferramentas computacionais essenciais para esses futuros profissionais, não apenas com a inserção de uma disciplina referente ao aprendizado do software AutoCAD, mas com a inserção de uma disciplina vislumbre ampliar o conhecimento e aperfeiçoar o domínio do discente sobre as diversas ferramentas computacionais utilizadas pelos profissionais de engenharia.

Dessa maneira, a pesquisa contribui de forma relevante para o crescimento da sociedade, pois visa o crescimento e o aprimoramento do profissional recém-formado pelos cursos de engenharias, mediando de forma positiva para sua melhoria, através do conteúdo científico que o tema aborda sendo assegurada pela utilidade de forma cumulativa superando as diversas lacunas entrepostas pelo conhecimento.

Referências

- Cervo, A. R. e Bervian, P.A. (2002). *Metodologia Científica*. 5ª edição. São Paulo, Brasil: Prentice Hall.
- Centro de Gestão e Estudos Estratégicos do Ministério de Ciência e Tecnologia (CGEE) *Relatório de 2002*. Disponível em www.cgee.org.br/eventos/relatorio2002.htm
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração*. 6. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Campus.
- Filho, A.,B.,G. e Pereira, T.,R.,S.,A. 2003). *Formação do Profissional de Engenharia Frente às Inovações Tecnológicas Computacionais*. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro do Ensino de Engenharia – COBENGE – Bahia/BA.
- Gianaccini, D.CADguru (2017). *Conhecimento Livre na Internet*. Disponível em <http://cad.cursosguru.com.br/novidades/comosurgiuautocadqualsuaimportancia/>
- Gomes, V. (2017). *Liderança para uma nova economia*. 2. ed. Disponível em <http://inventta.net/radar-inovacao/a-inovacao/>.
- Netto, A.A. de O. e Tavares, W.R. (2006). *Introdução a Engenharia de Produção*. Florianópolis, Brasil: Visual Books.
- Oliveira, D.,P.,R. de (1997). *Excelência na administração estratégica: a competitividade para administrar o futuro das empresas*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Pinto, F.B.S. e Ribeiro, R.A.C. (2005). *Reengenharia de Sistema Produtivo Integrado para Fins Educacionais*. Porto, Portugal: Feup-Deec.
- Póvoa, J.,M.,A. (2003). *Engenharia e a Inovação Tecnológica*. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Engenharia. Rio de Janeiro/RJ, Brasil: CONBREPRO.
- Ribeiro, A.A. (2016). *Introdução ao ZWCAD. Curso de Básico de ZWCAD*. São Paulo, Brasil: Faculdade Anhanguera.
- Schnaid, F., Barbosa, F.,F. e Timm, M. I. (2001). *O Perfil do Engenheiro ao Longo da História*. Anais do XXVI Congresso Brasileiro do Ensino de Engenharia. Porto Alegre, Brasil: – COBENGE.
- Smith, R.J., Butler, B.,R. y Leblod, W.,K.,A. (1983). *Carreira do Engenheiro*. Nova York, NY: Mc Graw Hill.
- Zimmerman, C.,C. ET al. (2006). Importância do Ensino de Ferramentas de CAD no Desempenho dos Acadêmicos Perante as Disciplinas do Curso de Graduação em Engenharia Civil da UFSC. Anais do

XXXIV Congresso Brasileiro do Ensino de Engenharia. Passo Fundo/RS, Brasil: COBENGE.

CAPÍTULO 6

A Educação Ambiental Patrimonial como componente da educação integral

Célia Souza da Costa¹¹

Elivaldo Serrão Custódio¹²

Irene Moraes de Azevedo e Souza¹³

Introdução

A Educação Ambiental Patrimonial (EAP) tem por objetivo conscientizar sociedade e suas comunidades a respeito do patrimônio da sua região, promovendo sua preservação e valorização. E através dessas ações, procurarem aproximar as pessoas da pesquisa, buscando sua participação de forma ativa no processo de transmissão do conhecimento.

Porta (2012, p. 81) explica que “a educação patrimonial visa promover tanto a disseminação de informações sobre o patrimônio cultural como a utilização desse patrimônio como fonte de conhecimento e aprendizado”. Entretanto, a autora expressa que o grande desafio no setor é incluir o patrimônio cultural no currículo escolar, seguindo os passos do que vem ocorrendo com o tema meio ambiente. Enfatiza que é preciso restabelecer o vínculo entre a educação e a cultura brasileira (Custódio, 2014, p. 75).

Com isso, é possível dizermos que a Educação Patrimonial pode ser uma importante ferramenta na afirmação de identidades e para que as pessoas se assumam como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos (Freire, 2002). Portanto, a educação patrimonial, como ação educativa, é válida para a sensibilização da sociedade, pois possibilita uma mudança de comportamentos e valores relativos à preservação dos bens culturais (Custódio, 2014, p. 75).

O objetivo desse artigo é evidenciar a importância da Educação Ambiental Patrimonial como componente da educação integral. É um estudo exploratório de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica e documental como forma de investigação. A orientação metodológica para análise desse trabalho foi à análise reflexiva, voltada à compreensão da cidadania, da ética e da educação patrimonial.

¹¹ Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal do Amapá. E-mail: celia.costa@ifap.edu.br

¹² Doutor em Teologia. Professor do Governo do Estado do Amapá. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

¹³ Professora do Governo do Estado do Amapá. E-mail: celia.costa@ifap.edu.br

Situando o caminho da pesquisa

Esse trabalho é um estudo exploratório de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica e documental como forma de investigação. A orientação metodológica para análise desse trabalho foi à análise reflexiva, voltada à compreensão da cidadania, da ética e da educação patrimonial. Acreditamos que seja necessário o desenvolvimento de práticas reflexivas por parte da comunidade escolar a fim de que esta possa propiciar o desenvolvimento de competências na vida do educando. Morin (2008) expressa que ao vislumbrarmos a perspectiva do método e o caminho, da pesquisa, estamos argumentando que o estudo e a compreensão de qualquer fenômeno requerem, de antemão, não perder de vista a sua natureza complexa.

Neste sentido, optamos neste trabalho pela pesquisa qualitativa, pois a mesma nos permite respostas para questões muito particulares. A pesquisa qualitativa se preocupa, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos (Minayo, 2001, p. 22). A autora descreve ainda que a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas como é o caso de nossa reflexão, pois, evidencia a importância da Educação Ambiental Patrimonial como componente da educação integral como processo socializador do educando.

Educação Ambiental Patrimonial: conceitos e tendências

Para falarmos de Educação Ambiental Patrimonial precisamos antes conceituar o que é patrimônio Cultural. De acordo com Peregrino (2012, p. 5), o patrimônio cultural “é a herança cultural acumulada ao longo do tempo pelos homens, agentes das realizações e história de uma sociedade [...] assume um valor coletivo e constitui a riqueza e a herança de um povo”

Sobre a Educação Ambiental Patrimonial, Florêncio (2012, p. 24) assegura que ela se apresenta “como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo”.

Nessa perspectiva, Tolentino (2012, p. 51) diz que todas as atividades voltadas para a Educação Ambiental Patrimonial precisam considerar que “os processos educativos devem ser de base democrática, primando pela construção coletiva do conhecimento e pela participação efetiva dos diferentes atores sociais detentores e produtores das referências culturais”.

A respeito da Educação Ambiental Patrimonial, Scifoni (2012, p. 33) a conceitua sob

outra vertente: a perspectiva libertadora que sugere “a busca da construção de uma nova relação entre a população com o seu patrimônio cultural”. Porém isso, somente será possível se existir “uma participação social efetiva na construção das políticas de proteção da memória e do patrimônio, para que a população possa se reconhecer e se enxergar no patrimônio e na memória oficial”. Nesse caso, se amplia as formas de manifestações do patrimônio cultural “além dos valores estéticos e formais, os laços afetivos, sociais, simbólicos” também devem ser pontuados e reconhecidos.

Já para Grunberg (2007, p. 2) a Educação Ambiental Patrimonial “é um o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações”. Como se trata de um processo educativo, será que essa tarefa cabe apenas a educação formal? Florêncio (2015, p. 25) afirma que as referências culturais precisam ser tratadas como transversais interdisciplinares e/ ou transdisciplinares e por isso a educação ambiental patrimonial pode acontecer em espaços comunitários, ou seja, em ambientes formais e informais, por isso a importância do engajamento de outros setores da sociedade civil.

Educação integral como pensamento educacional histórico a partir Anísio Teixeira aos dias atuais

O pensamento educacional em torno da educação integral foi uma bandeira de vários entusiastas, dentre eles se destaca Anísio Teixeira que materializou sua ideia no Manifesto dos Pioneiros (1932). De acordo com Vidal (2013, p. 579) o manifesto teve como objetivo renovar a educação brasileira especialmente devido a criação do Ministério da Educação e da Saúde no Brasil em 1930. Sendo assim, esse documento criado por esses intelectuais pregava a escola única, tendo como eixo norteador o trabalho produtivo e o dever-fazer do Estado como o provedor da educação. Então, Vidal (2013, p. 579) destaca que “[...] sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava [...] a organização científica da escola”.

Sobre Anísio Teixeira Sheuermann, Jung e Canan (2017, p. 428) destacam que esse intelectual da educação se inseriu na vida pública em 1924, quando foi nomeado diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia. Anísio tinha como mento John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, talvez devido a sua formação científica, na qual Dewey ministrou aulas para Anísio Teixeira durante o mestrado em Colúmbia entre 1927 a 1929. Por sua vez, Saviani (2010) explica que o fato de Anísio Teixeira ter assumido o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal em 1930 foi o grande impulso para expandir as ideias

baseadas em John Dewey, o que possibilita uma nova formação docente com a criação do Instituto de Educação, rompendo com a Escola Normal e denominando-a de Escola de Professores.

Mas, qual era a proposta de John Dewey para a instituição escolar? Segundo Silva, Rodrigues e Moura (2015, p. 150) o ideário do estudioso John Dewey (1859-1952) foi parâmetro para outros intelectuais da educação por todo mundo, pois essa teoria concebia a valorização das vivências dos alunos, na qual a escola estava responsável em desenvolver nos alunos o gosto pelo questionamento e problematização da realidade.

Retornando as iniciativas de Anísio Teixeira, a respeito do Manifesto dos Pioneiros, Vidal (2013, p. 583) apresenta a dimensão política do documento: “Entre os objetos em disputa, incluía-se a formação para o magistério. Não deixa de ser significativo atentar para a coincidência de data: no dia 19 de março de 1932 ocorreu tanto a publicação do Manifesto, quanto a promulgação do Decreto 3.810”. A partir desse fragmento, Vidal (2013) chama a atenção que foi durante o exercício do cargo de diretor da instrução pública que Anísio Teixeira “reformou o curso de preparação docente, criando o Instituto de Educação do Distrito Federal”. Vidal (2013, p. 583) também ressalta que tanto o Manifesto dos Pioneiros, tratado pela autora como “carta monumento” quanto o decreto de Anísio Teixeira,” ambas previam a elevação da formação docente a nível superior, o que, para o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, deveria revestir-se de caráter universitário”.

Portanto, Anísio Teixeira empreendeu uma marca política por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), portanto Esquinsani (2008, p. 2) explica que a partir de 1940 na Bahia que Anísio a convite do governador da época Otávio Mangabeira consegue colocar em prática seu pensamento educacional baseado em John Dewey, na qual a escola estaria apta a corresponder as necessidades da “sociedade urbana e industrial”, para isso era necessário incluir “novos currículos, novos programas e novos discentes”, nasce então a primeira iniciativa em Salvador, o Centro de Educação Popular.

Uma das iniciativas mais frutíferas da escolarização em tempo integral na década de 60 foram os Ginásios Vocacionais em São Paulo. Esquinsani (2008, p. 3) assegura que os “[...] Ginásios Vocacionais duraram 8 anos, de 1962 a 1969, sendo que ao longo do período foram implantadas seis unidades, sendo uma na capital (São Paulo) e em cinco cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul”.

Já década de 1980, Darcy Ribeiro seguidor de Anísio Teixeira continuou a difundir o pensamento da escola integral e inaugurou no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), tendo como princípio a educação democrática, baseado nos ideais do instrumentalismo de John Dewey. Sobre os CIEPs, Silva, Rodrigues e Moura (2017, p.

155) dissertam que “A base de ensino proposta apresentava ao longo do ano letivo [...] divididos em dois períodos distintos: um de instrução, seguindo o currículo escolar nas chamadas Escolas Classe; e o outro período em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas”.

Nesse bojo, outra iniciativa foi criada na década de 90, Mignot (2001, p. 166) explicita que os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACs) com o pressuposto da educação integral foi implantada pelo governo do presidente Fernando Collor de Mello, mas devido ao afastamento do então presidente e com a “entrada da gestão de Itamar Franco” como o novo presidente, a nomenclatura CIACs foi alterada para CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente).

Acerca dos dias atuais, vamos delinear nossas análises a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394/1996. O artigo 87, parágrafo 5º da LDB 9394/96 diz: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”, assim como o artigo 34 que trata sobre o mesmo assunto (Brasil, 1996).

Dessa forma, a educação integral é um desafio a ser alcançado. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 dispõe sobre a proteção integral à Criança e ao Adolescente englobando a educação como um direito, conforme dispõe o artigo 53: “A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1990).

Os Planos Nacionais de Educação, inclusive o último de 2014-2024 tem como meta 1: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”, com a seguinte estratégia: “1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Já a meta 6 é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” seguida de nove estratégias (Brasil, 2014).

Nos dias atuais, a ideia da educação integral ainda perdura via Programa Mais Educação lançado em 2007 e instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, mas que foi regulamentado somente em 2010 pelo Decreto 7.083. De acordo com o Ministério da Educação, o Programa Mais Educação: “constitui-se como estratégia para indução da

construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas”.

O Portal do Ministério da Educação publicou que no Programa Mais Educação são escolhidas pela unidade escolar seis atividades, porém a atividade acompanhamento pedagógico é obrigatória a compor um macro campo. Para aderir ao programa, a partir de 2009 cada escola realizava esse processo via formulário eletrônico de dados gerado pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), pois todo o Programa era financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Sendo que, nos primeiros anos do Programa um dos critérios para a adesão era a escola ter apresentado um baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (IDEB) nas áreas urbanas e metropolitanas.

A publicação do MEC, Programa Mais Educação passo a passo (2011, p. 8) cita os macrocampos nos quais as atividades devem ser desenvolvidas: “Acompanhamento Pedagógico 2. Educação Ambiental 3. Esporte e Lazer 4. Direitos Humanos em Educação 5. Cultura e Artes 6. Cultura Digital 7. Promoção da Saúde 8. Comunicação e Uso de Mídias; 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza 10. Educação Econômica”. No caso, a Educação Ambiental Patrimonial integra o eixo 2 da Educação Ambiental em consonância também com o item 5 que trata de Cultura e Artes. Por outrora, o MEC afirma em seu portal que; “Compreende-se que a educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola”.

Acerca dos desdobramentos do Programa Mais Educação foi criado em 2016 o Programa Novo Mais Educação pela Portaria nº 1.144 regido pela Resolução FNDE Nº5/2016. Consta no Portal do MEC que o programa foi reestruturado visando a melhoria da aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática especificamente para o atendimento dos alunos do ensino fundamental com o aumento da jornada escolar. Para esse ano de 2017, o MEC informa que o programa disponibilizará acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática, assim como de atividades nas áreas da arte, cultura, esporte e lazer para que haja complementação da carga horária que pode variar de cinco a quinze horas, ou no turno ou no contra turno escolar (MEC, 2017).

Portanto, o Programa Novo Mais Educação se constitui como ação principal do Ministério da Educação nos dias atuais para promover a educação integral nas escolas

brasileiras. É uma medida que busca corresponder o que preceitua a Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1994, dentre outros documentos a respeito da necessidade de implantação da educação integral.

Conceituação de Educação Integral

Especialmente no Brasil, Pestana ressalta (2014, p. 29) que a educação integral foi pensada como política no Manifesto dos Pioneiros de 1932 e com os intelectuais da Escola Nova, porém “só se materializam como ação política para a educação na segunda metade do século XX, sob inspiração das ideias e práticas/políticas públicas implantadas por Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (Bahia)”.

Nesse bojo, Silva, Busnello e Pezenatto (2014, pp. 407-408) conceituam que educação integral é um processo formativo, com ampliação de jornada escolar, o que ocasiona a reorganização espacial da escola e a oportunidade pedagógica de trabalhar a diversidade cultural brasileira. Outra questão que traz a educação integral é o princípio democrático tão defendido por Anísio Teixeira e ainda a política assume um novo aspecto: “um princípio metodológico que orienta a gestão escolar em escalas endógenas à instituição e um princípio valorativo que abre a escola a outras comunidades de aprendizagem presentes nas culturas e arranjos produtivos locais”.

Por outro lado, Pestana (2014, p. 34) apresenta duas vertentes pedagógicas sobre o conceito de educação integral: a sócio-histórica e a contemporânea. A sócio-histórica vislumbra a educação integral como a “formação integral do homem para agir política e socialmente, em vários momentos históricos e de sua própria história, por meio de uma formação humana mais completa, multidimensional”. Já a contemporânea, “parte de princípios, ações e programas configurados a partir de políticas públicas sociais 'integradas'”, com o aumento da jornada escola. Também a concepção contemporânea “amplia a educação integral à ideia histórica de formação humana [...] busca outras relações, direcionadas por essas variadas políticas públicas que têm como base, a proteção social”.

Nesse contexto, Menezes (2012, p. 140) diz que a educação integral é uma “ação estratégica voltada para a garantia da atenção e do desenvolvimento integral de crianças e jovens”. Essa conceituação está amparada pela relação estrita da proteção social presente no Estatuto da Criança e Adolescente. Outra consideração de Menezes (2012, p. 140) é que uma vez que LDB de 1994 não estabeleceu o que é educação integral, assim como as demais legislações, isso acaba estimulando a “discussão entre os profissionais da educação sobre as contribuições, desafios e impactos do tempo integral no processo de formação dos alunos”.

Na concepção de Cavaliere (2007, p. 1022), a educação integral deve envolver “múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de uma escola onde ocorram vivências reflexivas [...] São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem real significação”. Cavaliere (2007, p. 1028) destaca quatro concepções sobre escola de tempo integral: a visão assistencialista como “a escola de tempo integral para os desprivilegiados”; autoritária que vê a escola de tempo integral “como uma espécie de instituição de prevenção ao crime”; “a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir seu papel emancipatório” e por último, a concepção multissetorial de educação integral que se apresenta também extramuros escolares com a participação de setores não-governamentais.

O eixo integrador entre educação integral e educação ambiental patrimonial

Com o surgimento do Programa Mais Educação em 2007 como uma proposta de educação integral no âmbito escolar proporcionou de forma mais evidente a expansão de práticas de educação ambiental patrimonial, o que favoreceu o eixo de integração entre educação integral e educação ambiental patrimonial. Apesar, do Programa Mais não se enquadrar como uma estratégia conceitual ideal de educação integral, ele é a realidade nas escolas brasileiras, pois Pio e Czernisz (2015, p. 251) classificam o Programa Mais Educação como uma ação educacional que amplia o tempo de permanência dos alunos na escola com a expansão da jornada escolar por meio de atividades diversas e extracurriculares com o objetivo de “preencher o tempo que os alunos permanecem na instituição”.

Por sua vez, foi lançado em 2011 pelo MEC o livro Programa Mais Educação Passo a Passo. A publicação assegura que o programa tem cunho educacional e social que funciona como uma “ação intersetorial” visando a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira. Nesse sentido foram estabelecidas parcerias entre o MEC e os seguintes ministérios: da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e da Tecnologia, da Defesa e também com a Secretaria Nacional da Juventude (MEC, 2011, p. 6).

Na publicação Manual Operacional de Educação Integral (2014, pp. 511) explica que essa ação pública é sistematização pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e que o recurso é Desenvolvimento da Educação (FNDE). As escolas contempladas devem disponibilizar de diversas atividades formativas, de acordo com os seguintes macrocampos: “acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias e cultura digital e tecnológica.

Como a educação patrimonial foi eleita como um macrocampo do Programa Mais Educação, ela pode ser classificada como um dos eixos integradores da educação integral, considerando este programa como uma ação que busca oferecer aos discentes a educação integral. Tanto que segundo a obra Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos (2014, p. 19) compilada pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) foi em 2011 que ocorreu a parceria entre o MEC e o IPHAN para que a educação patrimonial se estabelecesse dentro do macrocampo de cultura e artes do Programa Mais Educação.

Ainda de acordo com o livro Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos (2014, p. 31) uma das três formas de atuação da política de Educação Patrimonial do IPHAN é a inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal, pois “é de essencial importância levar a reflexão sobre a preservação do patrimônio à rede formal de ensino”. Então foi estabelecida a seguinte estratégia: “por meio de parceria com o Ministério da Educação: no âmbito da educação básica, o Programa Mais Educação possibilitou a incorporação da atividade de Educação Patrimonial na perspectiva da educação integral”.

Nesse liame, Silva (2016, p. 483) defende que “O Programa Mais Educação assume textualmente, enquanto diretriz político-cultural, uma perspectiva de respeito pedagógico à diversidade cultural”. Assim, a atuação da escola se expande pedagogicamente à medida que encara o espaço como comunidades educativas ou territórios educativos potencialmente ricos. Portanto, Silva (2016, p. 483) complementa que a inserção da educação patrimonial por meio do Programa Mais Educação fomenta “a promoção e o respeito às diferenças culturais e às múltiplas produções estéticas como diretriz”.

Sobre isso, Dropa e al (2016, p. 16) mencionam que a educação ambiental patrimonial representa uma oportunidade de mapear as referências culturais do território em que a própria escola está inserida, sendo que “a escola junto com seus agentes pode transformar o espaço numa referência e propor diferentes reflexões sobre o que um determinado patrimônio representa, representou ou poderá vir a representar”.

Acerca de quais atividades no âmbito da educação ambiental patrimonial podem ser desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, o Manual Operacional da Educação Integral (2014, p. 25) diz que o macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial tem como objetivo: “o incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial [...]”, somente a partir dessa construção histórica por parte dos educandos seria possível “garantir processos de pertencimento do local e da sua história”.

O Manual (2016, p. 26) explica que o macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial elenca as seguintes atividades que podem ser desenvolvidas: brinquedos e artesanato regional; canto coral; capoeira; cine clube; contos; dança; desenho; escultura; cerâmica; etnojogos; literatura de cordel; mosaico; música; percussão; pintura; práticas circenses; teatro. Sobre isso, Silva (2016, p. 484) assegura que “as atividades propostas nesta área de planejamento do Programa Mais Educação evidenciam o interesse articulado entre a educação patrimonial e os múltiplos processos de patrimonialização cultural vigentes no Brasil”.

Nessa perspectiva, o Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa Novo Mais Educação (2017, p. 51) menciona a permanência do macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial nessa nova versão do Programa lançado em 2016. Para tanto, o próprio Caderno explica que podem ser adquiridos materiais de acordo com o plano de atendimento da escola, se for na área da Educação Patrimonial podem ser adquiridos “material para confecção dos diferentes produtos realizados pelos estudantes (exposição, cartazes, pinturas, documentários audiovisuais, rodas de memória etc.); a) Cartucho colorido de impressora ou serviço de impressão; b) Fichários; c) Serviço de transporte dos estudantes para saídas de campo”.

Além disso, o IPHAN organizou e publicou diversos materiais sobre Educação Patrimonial para serem utilizados pelos monitores, instrutores e/ou professores, garantindo assim suporte técnico-metodológico no desenvolvimento das atividades de educação patrimonial. Dentre esses materiais estão o livro Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação (2011); Educação Patrimonial: manual de aplicação do Programa Mais Educação (2013); Fichas de inventário (2013).

Segundo a obra Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos (2014, p. 33) todo esse material é uma proposta, assim evitando a aplicação de uma “metodologia uniforme” já que o Brasil abarca diferentes contextos culturais, o importante é a possibilidade de um “mapeamento inicial das referências culturais e potencialidades educativas que estão imersas na realidade escolar – um inventário pedagógico do patrimônio local”.

Esse inventário pedagógico do patrimônio local somente é possível com o mapeamento das referências culturais que de acordo com Abreu (2015, p. 80) é uma metodologia desenvolvida pelo IPHAN. Essa dinâmica metodológica para Silva (2016, p. 484) possibilita “a inserção da educação patrimonial neste programa prevê a ampliação dos âmbitos das aprendizagens dos atores, conferindo às culturas e às cidades lugar de conteúdo e de territorialidade para as experiências escolares”.

Considerações finais

Realmente a Educação Ambiental Patrimonial deve ser vista como um componente da Educação Integral, pois ela possibilita o estudo do meio ambiente cultural de forma ampla englobando os bens materiais e imateriais. Além de proporcionar o mapeamento das referências culturais por meio do inventário, a educação ambiental patrimonial atua diretamente no fortalecimento da identidade do indivíduo.

Dessa forma, a educação ambiental patrimonial como parte da educação integral possibilita ao aluno desenvolver o gosto pela investigação e descobrir quais são as práticas e referências culturais que fazem parte da escola e da comunidade. A partir desse mapeamento das referências culturais, do estudo sistemático desses patrimônios, o aluno poderá desenvolver a afetividade e o espírito de pertencimento e assim conhecer de fato os patrimônios materiais e imateriais da “sua gente”, uma vez conhecidos será um passo rumo a valorização, preservação e conservação desses bens, pois a cultura faz parte da integralidade do ser humano.

Consideramos que o Programa Mais Educação contribuiu para a expansão de atividades voltadas à educação ambiental patrimonial e especialmente para que professores, gestores e alunos de todo Brasil pudessem conhecer a metodologia desenvolvida pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN) e assim cumprir a função social acerca do fomento de estudos, atividades e ações voltados à formação de uma consciência cultural.

Portanto, a educação integral é uma meta a ser conquistada na educação brasileira, necessita de preparo, quanto a organização estrutural, curricular e de recursos humanos, pois não basta somente ampliar a carga horária e manter o aluno na escola por mais tempo, é necessário investimentos, condições organizacionais para que a educação integral seja plena.

Referências

- Abreu, R. (2015). Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. Em Tardy, C. y Dodebei, V. (Comp). *Memória e Novos Patrimônios*. Marseille: Open Edition Press. pp. 67-93.
- Brasil (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF.
- Brasil (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília-DF.
- Brasil (2013). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília-DF.
- Brasil (2007). Portaria Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília-DF.
- Brasil (2010). Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília-DF.
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de Escola e qualidade na Educação Pública. *Revista Ciência da Educação: Educação & Sociedade*, v. 28, n.100, out. Campinas, pp. 1015-1035.

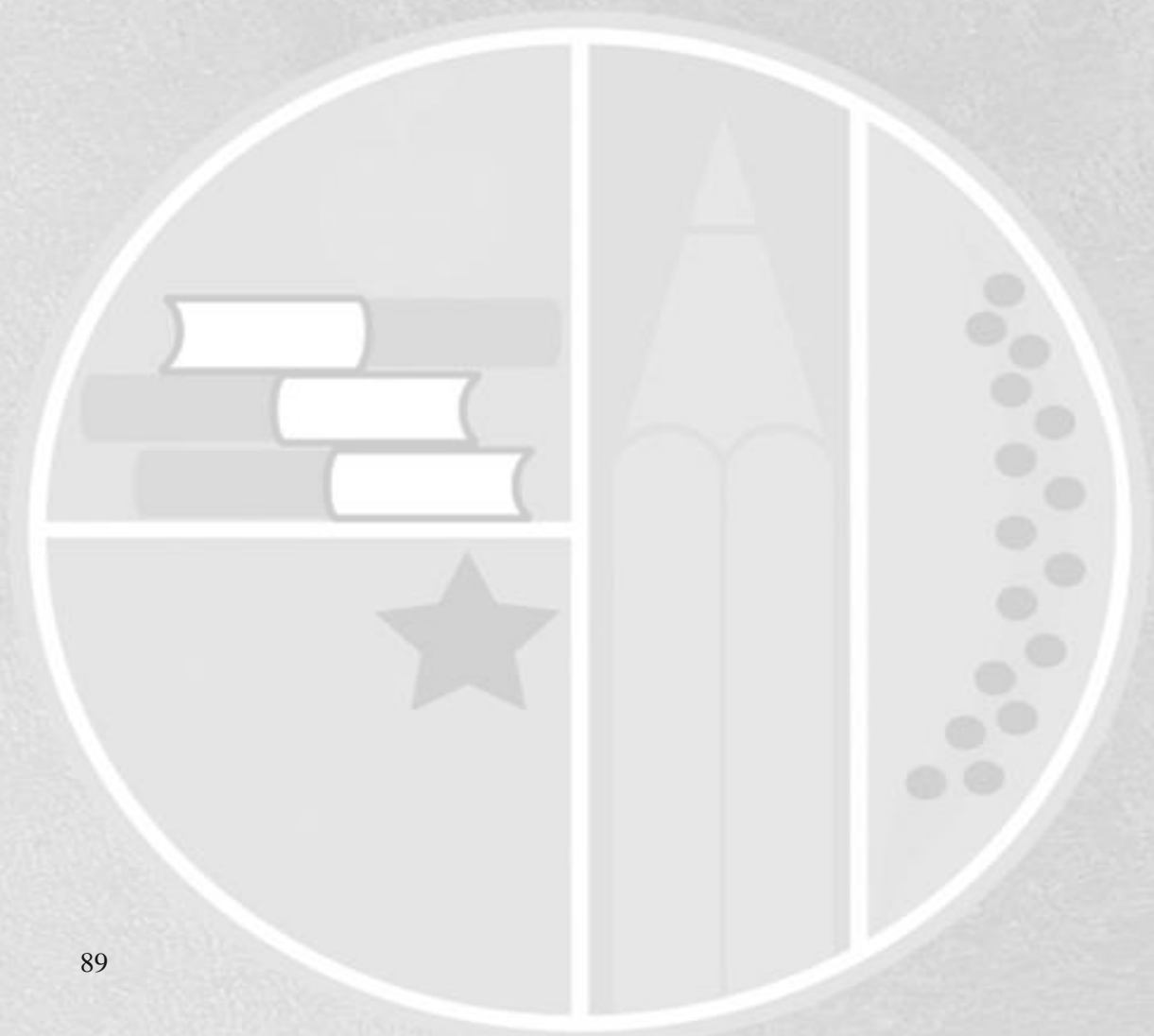
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação*. São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.
- Dropa, M. M. et al. (2016). A Educação Patrimonial como instrumento efetivo da preservação do Patrimônio Cultural. *X Fórum Internacional de Turismo do Iguassu. Foz do Iguaçu*. Disponível em <http://festivaldeturismodascataratas.com/wpcontent/uploads/2017/04/1.-A-EDUCA%C3%87%C3%83OPATRIMONIAL-COMO-INSTRUMENTO-EFETIVO-NA-PRESERVA%C3%87AO-DO-PATRIM%C3%94NIO-CULTURAL.pdf>
- Esquinsani, R. S. S. (2008). A Trajetória da Escola no Tempo Integral no Brasil: revisão histórica. *Anais V Congresso Brasileiro de História da Educação*, nov. Aracaju. pp. 01-05. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Florêncio, S. R. R. (2012). Educação Patrimonial: um processo de mediação. Rm Tolentino, A. B. (Comp.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. Paraíba, Brasil: João Pessoa.
- Florêncio, S. R. R. (2015). Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. Em: Pinheiro, A.R.S (Comp.): *Cadernos do Patrimônio Cultural: educação patrimonial*. Fortaleza, Brasil: Seculfor, IPHAN.
- Grunberg, E. (2007). *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial*. Brasília, Brasil: IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN). (2014). *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, Brasil: IPHAN.
- Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) (2011). *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação*. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf.
- Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) (2013). *Educação Patrimonial: manual de aplicação do Programa Mais Educação*. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_m.pdf
- Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) (2013). *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação: Fichas do inventário*. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Fichas_do_InventarioEducacao_Patrimonial.pdf
- Ministério da Educação (MEC) (2017). *Programa Mais Educação*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/sebeducacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-maiseducacao>.
- Ministério da Educação (MEC) (2011). *Programa Mais Educação: passo a passo*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192.
- Ministério da Educação (MEC) (2017). *Programa Novo Mais Educação: apresentação*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-maiseducacao/apresentacao>.
- Ministério da Educação (MEC) (2014). *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, Brasil: SEB/MEC.
- Menezes, J. S. S. (2012). Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, n. 45, jul/set. Curitiba, pp.137-152.
- Mignot, A. C. V. (2001). Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Revista Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, mai/ago. São Paulo, pp.153-168.
- Minayo, M. C. de S. (Org). (2002). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Morin, E. (2008). *O método 3: conhecimento do conhecimento*. Tradução Machado da Silva, J. 4. ed. Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Peregrino, U. (2012). Patrimônio Cultural: uma construção de cidadania. Em Tolentino, A. B. (Comp.): *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. Paraíba, Brasil: João Pessoa.
- Pestana, S. F. B. (2014). Afinal, o que é Educação Integral?. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 9, n. 17. Rio de Janeiro, pp. 24-34.
- Pio, C. A y Czernisz, E. C. S (2015). A Educação Integral no Mais Educação: uma análise do programa. *Revista Educação*, v. 40, n. 1, jan./abr. Santa Maria, pp.241-254.
- Porta, P. (2012). *Política de preservação do patrimônio cultural no Brasil: diretrizes, linhas de ação e resultados: 2000/2010*. Brasília, DF, Brasil: Iphan/Monumenta.
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP, Brasil: Autores Associados.

- Scifoni, S. R. R. (2012). Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. Em Tolentino, A. B. (Comp.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. Paraíba, Brasil: João Pessoa.
- Sheuermann, A. E., Jung, H. S. y Canan, S. R. (2017). Educação de Tempo Integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa a Anísio Teixeira nos dias atuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, jan./mar. Araraquara, pp. 422-439.
- Silva, L. S., Rodrigues, F. C. A. y Moura, M. G. C. M. (2015). A influência do pragmatismo norte-americano de John Dewey na escola de tempo integral no Brasil. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, v. 2, n.3, pp. 147-163.
- Silva, R. M. D. (2016). Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil. *Revista Educação & Realidade*, v. 41, n. 2, abr./jun. Porto Alegre, pp. 467-489.
- Silva, R. M. D., Busnello, C. P. y Pezenatto, F. (2014). Política, Cidadania e Educação Integral: a convivência democrática como princípio pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, n.2, mai/ago, pp. 397-416.
- Tolentino, A. B. (2012). O que é Patrimônio Cultural para você?. Em Tolentino, A. B. (Comp.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. Paraíba, Brasil: João Pessoa.
- Vidal, D. G. (2013). 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Revista Educ. Pesqui.*, v. 39, n. 3, jul./set. São Paulo, pp. 577-588.

II SIMPÓSIO

OS DESAFIOS DA

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI



CAPÍTULO 7

Educação do campo e infância em contexto amazônico: A educação infantil nas escolas do campo de Santana – Amapá

Heliadora Georgete Pereira da Costa¹⁴

Contextos históricos e amparo legal da Educação Infantil brasileira

No Brasil, até meados do século XIX, a infância era vista apenas como uma fase de passagem para a vida adulta. Assim, o cuidado e a educação das crianças era uma atividade desenvolvida pelas famílias, em suas residências. Não havia a preocupação com a escolarização das crianças nos estabelecimentos formais de ensino, logo não existiam as instituições de educação infantil. Conforme relata Oliveira (2002), o que predominava nesse período era a concepção de que o ambiente familiar era o mais favorável e adequado para a criação e alfabetização das crianças, cabendo à mulher essa função.

Nesse contexto, o surgimento das primeiras instituições voltadas para o atendimento e a assistência às crianças se deu a partir da segunda metade do século XIX. De acordo com Lima (2012), essas instituições tiveram suas origens ligadas ao crescimento populacional e urbano das cidades, o que ocasionou o êxodo rural e a exigência de novas condições de existência para as famílias e, conseqüentemente para a infância no Brasil. Oliveira (2002), nesse mesmo sentido considera que com o fim da escravidão houve grande migração da população do campo para as cidades, originando demandas em relação à infância, antes resguardadas no ambiente doméstico. Assim, a construção e a expansão de creches se fizeram necessárias, o que ocorreu principalmente para atender as crianças nas cidades.

Com o avanço da industrialização e da urbanização no Brasil, cuja maior concentração se deu durante a segunda metade do século XX, houve também o deslocamento de mulheres para fora da ambiência doméstica em busca do trabalho assalariado nas fábricas e isso trouxe cada vez mais a necessidade da criação de espaços para o acolhimento das crianças, uma vez que aumentou a demanda por atendimento infantil nas creches e nas instituições existentes com essa finalidade. Conforme exposto por Oliveira (2002), diante da entrada das mulheres no mercado de trabalho formal e com as jornadas de trabalho em dois turnos, as creches de tempo integral passaram a ser as mais procuradas.

Entretanto, os avanços na legislação para normatizar a educação infantil só ocorreram

¹⁴ Mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá. Professora do Governo do Estado do Amapá. E-mail: heliadoracosta@gmail.com

a partir das mudanças e das pressões sociais. Assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/1961, a educação pré-escolar foi estabelecida para as crianças menores de sete (07) anos de idade, a ser ofertada em estabelecimentos denominados jardins de infância, havendo pela referida lei, o estímulo às empresas para manter, em parceria com o poder público, espaços destinados à educação infantil, visando o atendimento dos filhos das funcionárias. Contudo, os jardins de infância foram criados para atender as crianças das classes médias e nobres. Essas instituições possuíam uma proposta pedagógica pautada na teoria de Froebel, fundador do Jardim de Infância na Alemanha (Oliveira, 2002).

Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a ausência do Estado e das empresas no atendimento às crianças alterou-se a dinâmica da vida familiar, contribuindo para que as mulheres participassem nas frentes de lutas do Movimento Operário no século XX, buscando focar na criação de instituições educativas para a infância (Lima, 2012).

Em 1964, com o Golpe Militar e a repressão aos movimentos sociais, as políticas de educação infantil para as creches e pré-escolas adotadas pelo Estado continuavam com o caráter assistencialista e baseado em um modelo de baixo custo para atender a demanda de crianças pobres (Kuhlmann, 2000). Assim, durante toda a década de 1970, as instituições de educação infantil atenderam uma pequena parcela das crianças e ainda de forma precária. Sobre essa situação, Nunes (2009, p. 87), relata que havia:

[...] espaços físicos inadequados, a falta de recursos e materiais pedagógicos, o pessoal mal remunerado e a parceria entre o público e o privado sem fins lucrativos formaram a rede de atendimento que, durante muitos anos, dominou a educação voltada para as crianças pequenas e pobres na faixa de zero a seis anos. Esta rede foi iniciada ainda nos anos 1930, sob a égide das Creches empresariais e/ou assistenciais e filantrópicas, e ampliou-se entre os anos 1950 e 70, sob a influência da Legião Brasileira de Assistência (LBA) numa perspectiva de ampliação da rede em parceria com entidades comunitárias.

Essas políticas voltadas à infância elaboradas pelos militares visavam apenas controlar os movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, porém não foram consistentes e suficientes para controlar a população das cidades, que viviam sob péssimas condições. Diante disso, mobilizações surgiram de vários segmentos da sociedade, buscando a reivindicação de direitos dos trabalhadores, entre eles o direito do atendimento da criança na educação infantil. De acordo com Oliveira (2002), a partir dessas mobilizações cresceu o atendimento à criança, porém as propostas fugiam de objetivos educacionais formais. Assim, apareceram e multiplicaram-se as instituições comunitárias e filantrópicas para responder as necessidades de creches e pré-escolas. O atendimento assistencialista continuava precário, os profissionais tinham baixa ou nenhuma formação pedagógica específica para atuar na educação infantil (Silva, 2008).

Em finais dos anos 1970 e por toda a década de 1980, houve grande pressão da população pela criação de creches e pré-escolas. Esse período foi marcado pela organização e mobilizações dos movimentos sociais, inclusive no campo, objetivando a redemocratização do País e a garantia de

direitos sociais, dentre eles a educação. Para Kuhlmann Jr. (2000, p. 11), a reivindicação por educação infantil visava que:

[...] As instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela Pré-escola pública, democrática e gratuita se confundia pela luta com as transformações sociais mais amplas.

Observa-se diante da afirmação acima que, o direito à educação infantil estava correlacionado à necessidade de igualar oportunidades entre os homens e as mulheres, movimento esse que vinham crescendo em todo o mundo. Porém, importantes avanços na educação infantil vieram com a aprovação da Constituição Federal de 1988, indicada como direito de todos e dever do Estado, conforme “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em Creche e Pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988), o que se aplica para as populações urbana e rural, conforme preconizado no “Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social [...] XXV-assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em Creches e Pré-escolas”.

Outro marco para a garantia da Educação Infantil, foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90 e a LDBEN nº 9.394/1996, que veio reafirmar a educação infantil como direito de todos e dever da família e do Estado e a estabeleceu como a primeira etapa da educação básica. Para Haddad (2002), o avanço na legislação se insere, principalmente na obrigatoriedade do Estado na oferta de educação infantil, o que antes se voltava ao papel das famílias. Porém, à família fica resguardada à função de protetora da infância, aliada ao dever com a escolarização da criança. Assim, ambas as instituições se complementam na responsabilização pela educação e desenvolvimento da criança.

Por toda a década de 1990, importantes mecanismos legais foram aprovados para normatizar a educação infantil no Brasil, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998). Nele fica reforçado o dever do Estado na oferta de educação infantil, com a expansão da rede pública para o atendimento das crianças, o que deve ocorrer, prioritariamente em creches e pré-escolas equipadas para receber crianças de zero (0) a cinco (05) anos de idade, em jornada integral ou parcial e mantida por sistema de ensino formal sob controle social (Brasil, 1998). Além disso, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu normas e diretrizes para os parâmetros indicadores de qualidade na

Educação infantil (Brasil, 2004, 2009b) e de padrões de infraestrutura (Brasil, 2009c), que devem ser seguidos pelas instituições de ensino, visando o atendimento integral e de qualidade à criança.

Em relação à Educação Infantil do Campo, além de toda a legislação mencionada acima há os documentos específicos que regulamentam a Educação do Campo no País, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (Brasil, 2002) e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008). Nesses documentos são reafirmados os direitos da criança à Educação Infantil do e no Campo, fazem a indicação que é dever do Estado a garantia de atendimento dessas crianças em creches e pré-escolas nas comunidades do campo nas mesmas condições das instituições localizadas na zona urbana, porém devem ser respeitados o modo de vida, as diversidades naturais, culturais e sociais de cada localidade (Brasil, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicada em 2009, é um importante documento elaborado a partir da pressão dos movimentos sociais ligados à proteção da infância e defende a proposta de Educação Infantil em conformidade com a Educação do Campo, que valoriza o protagonismo dos povos do campo e as especificidades presentes na zona rural de cada estado e município brasileiro (Brasil, 2009a). Assim, propõe-se a construção de creches e pré-escolas nas comunidades do campo, bem como a elaboração de projeto pedagógico específico, que visem à construção de conhecimentos de acordo com as questões culturais, ambientais e sociais próprias do campo. Considera-se que as indicações propostas nesse documento são de grande importância, no âmbito legal para a construção de uma Educação Infantil do Campo, uma vez que coloca em evidência essa necessidade.

O reconhecimento da Educação Infantil do Campo está presente nas Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, um documento elaborado com a finalidade de orientar os municípios sobre a implementação da DCNEI, sendo que houve a necessidade de organizar um documento específico para as escolas do campo que foi denominado de Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo (Silva & Pasuch, 2010).

A Educação do Campo é um paradigma em construção. É uma conquista dos movimentos sociais unidos aos trabalhadores do campo, na busca de uma identidade e de igualdade de direitos na oferta da educação formal. Nesse contexto, a partir da década de 1980, a Educação do Campo passou a ser inscrita na seara das políticas públicas de educação, mas como uma proposta pensada e adequada a partir da realidade dos povos do campo.

Durante muitas décadas, a Educação do Campo esteve subordinada ao modelo de

ensino urbano, geralmente, o currículo escolar é único para atender todos os alunos tanto no campo e na cidade, prevalecendo os aspectos da vida urbana. Era fundamental elaborar uma proposta de educação para a população do campo que garantisse suas experiências e vivências. Assim:

A educação do campo, tratado como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiro, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, SECADI, MEC, 2012).

Nesse contexto, uma importante conquista dos movimentos sociais camponeses foi definir as bases legais para a Educação do Campo em todos os níveis de ensino. Assim, a educação infantil ofertada para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade é definida na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado e direito de todos, o que é reforçado na LDBEN nº 9.394/1996, devendo a sua oferta ocorrer em creches para crianças de (0 a 3 anos) e em pré-escolas para crianças de (4 e 5 anos). Assim, nos últimos 20 anos, a educação infantil vem galgando, no âmbito do Estado brasileiro, um processo essencial de institucionalização e de normatização na legislação, uma vez que conseguiu incorporar-se ao sistema educacional e consolida-se como a primeira etapa da educação básica e, com isso busca superar o caráter assistencialista a que sempre foi relegada.

Desde a década de 1980, os movimentos sociais camponeses se empenharam na luta por uma proposta de política educacional voltada para atender as crianças nos assentamentos e acampamentos rurais da Reforma Agrária. Porém, a obrigatoriedade da matrícula para as crianças na educação infantil ficou estabelecida a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que foi transformada em lei em 2013, cujo conteúdo estabelece que as crianças de 4 (quatro) anos de idade tenham matrículas obrigatórias nas redes públicas de ensino. Quanto à Educação do Campo, a referida lei fixou que os poderes públicos são forçados a pensar e ofertar o atendimento das crianças nessa faixa etária nas escolas do campo e exige-se qualidade e a (re)formulação de políticas focais e centralizadas para a Educação Infantil no Campo.

A obrigatoriedade da matrícula das crianças na educação infantil aos 4 (quatro) anos de idade implicou na necessidade de revisão das políticas educativas para as escolas do campo, uma vez que a Emenda Constitucional nº 59, trouxe a exigência de adequações estruturais e de recursos humanos pelas redes de ensino, visando o atendimento com qualidade das crianças na educação infantil tanto na cidade como no campo. No início do

século XXI, os avanços legais e jurídicos referentes à oferta e atendimento da educação infantil são imprescindíveis. A Educação Infantil do Campo vem sendo defendida como um direito das crianças e das famílias, cabendo aos agentes públicos locais a garantia desse direito, com a construção de creches e pré-escolas no campo.

As conquistas da educação infantil ocorrem tanto pelo amparo legal, como pelas bases conceituais, teóricas e práticas. Avanços estes vislumbrados por meio da LBEN vigente, do RCNEI, da DCNEI e da DOEBEC, dispositivos legais que estabeleceram o marco para a integração das creches e pré-escolas ao sistema de ensino formal e serviram para a construção de bases epistemológicas próprias a partir do conceito de infância, garantindo um espaço específico na educação básica, capaz de dialogar com os demais níveis de ensino e com todas as áreas do conhecimento. Porém, as escolas do campo, em muitas regiões e estados brasileiros ainda necessitam de políticas de atendimento das crianças, a Região Norte do País, por exemplo, onde há muitas comunidades em que é difícil o acesso não há a oferta de educação infantil.

A Educação Infantil nas Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Santana-Amapá

O Município de Santana está localizado ao sul do Estado do Amapá e possui uma população aproximada de 113.854 habitantes (IBGE/2016), têm como limites: ao norte o município de Porto Grande; ao sul o município de Mazagão; ao leste Macapá e Rio Amazonas; oeste Porto Grande e Mazagão. Santana é muito peculiar, como a maioria das pequenas cidades da Amazônia Amapaense. Ela é entrecortada pelos rios Amazonas, Matapi, Maruanum, Piassacá, Vila Nova, Igarapé do Lago e Igarapé da Fortaleza e está no meio da majestosa floresta amazônica. De acordo com dados do IBGE (2016), Santana é o segundo município mais populoso do Estado do Amapá e exerce importância fundamental para a economia regional e local devido ser a porta de entrada e saída de produtos nacionais e internacionais e por abrigar o porto que serve a todo o Estado do Amapá (Costa, 2016).

No que se refere à quantidade de crianças, o diagnóstico do Plano Municipal de Educação de Santana (PME), Lei nº 1.078/2015, apontou que em 2015, havia no município 10.767 crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos. Conforme, o Censo Demográfico de 2010, o atendimento nas creches pela Rede Municipal de Ensino ocorreu nas proporções no quantitativo de 753 crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, equivalendo a apenas 9,2% do total de crianças identificadas no Censo do IBGE.

Quanto ao atendimento das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos que frequentando a pré-escola foi identificado pelo Censo Demográfico de 2010, que havia no município de Santana 2.604 crianças, um percentual de 61,2% das crianças nesse período estavam

matriculados na Rede Municipal de Ensino. Ressalta-se que a forma como os dados são apresentados no documento de referência do PME (2015), não permite visualizar a quantidade de crianças que residem no campo e quantas são atendidas em creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino.

Diante desse panorama, é possível observar que o atendimento das crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no sistema municipal ainda se apresenta muito incipiente, porém a meta 1 do PME (2015) estabelece que se deva “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 20% (trinta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME”. Essa ampliação da oferta deve ocorrer nas na cidade e no campo.

De acordo com o Departamento de Educação do Campo (DEC) da Secretaria Municipal de Educação de Santana (SEME), no município, não há creches e pré-escolas no campo. As crianças da Educação Infantil são atendidas em 10 escolas matrizes e em 8 (oito) escolas-anexo, quando elas deveriam estar estudando em creches e pré-escolas. No total 17 (dezessete) comunidades rurais são atendidas com a oferta de turmas de educação infantil. Nesse contexto, em que há a ausência de creches não há atendimento às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, elas continuam com esse direito cerceado pela falta de políticas específicas para a Educação do Campo e pelas próprias condições históricas e geográficas, principalmente de acesso às comunidades localizadas na Amazônia Amapaense.

A oferta de educação infantil nas escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Santana está organizada, conforme dados obtidos no DEC/SEME, no ano de 2017, sendo nas proporções: a) não há atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, ou seja, não existem creches nas comunidades do campo de Santana; b) são atendidas 75 crianças na idade de 4 (quatro) anos e 183 crianças na faixa etária de 5 (cinco) anos de idade, totalizando 258 crianças matriculadas na educação infantil, cujo atendimento dirige-se apenas às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, em que há a obrigatoriedade na legislação, conforme consta na Lei nº. 12.796/2013. Porém, conforme informação dos técnicos do DEC/SEME há apenas 4 (quatro) crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de idade fora da escola na comunidade Santo Antônio, devido à falta de registro de nascimento, uma condicionante para que a matrícula fosse realizada.

Na Rede Municipal de Ensino, ainda há o desafio do atendimento às crianças nas creches, como apresentado no quadro acima as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos estão fora da escola. Isso demonstra que há uma disparidade na oferta e no atendimento nas creches entre a zona urbana e a rural no Município de Santana. De acordo com o PME, deve-se

“ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 20% (vinte por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME” (Santana, 2015, p. 14), entende-se que nos próximos anos as comunidades rurais serão atendidas com creches, conforme demanda existente. Porém, no campo o acesso à creche ainda é inexistente. Essa defasagem de oferta e acesso à creche nas comunidades rurais é um problema de grande escala, em termos de Brasil e, ainda maior em nível regional, de Amazônia e local, de Estado do Amapá e, especificamente, nesta análise no Município de Santana/AP.

Diante disso, destaca-se os inúmeros desafios existentes para que haja a oferta de educação infantil nas escolas do campo, no Município de Santana. Dentro dessa seara, os técnicos do DEC destacaram, no questionário, a ausência de recursos didáticos e tecnológicos como impasses para a melhoria das condições de trabalho nas escolas do campo. Outro fator apontado foi a falta de formação continuada dos professores que atuam na educação do campo. De acordo com as DOEDEC (2002) e as Diretrizes Complementares da Educação do Campo, que definem normas e princípios para a oferta de educação e estabelecem orientações para a formação dos professores das escolas do campo, em seu Art. 7º, parágrafo 2º, determina que:

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (Brasil, 2002, p. 37).

Conforme estratégia 1.8, do PME deve-se “Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (Santana, 2015, p. 25). Sobre a formação de professores, Arroyo (2007, p. 6) enfatiza que “[...] um programa de formação de educadores do campo deve conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos”. Nessa direção, Freire (1996), aponta que o processo formativo deve concretizar-se segundo os princípios e fins de uma educação emancipadora e direcionada para a autonomia dos sujeitos.

Diante dessa realidade que se apresenta, vale destacar que a educação é um direito constitucional que inclui todas as crianças, conforme determinado pela CF de 1988 e pela LDB vigente. Nessa seara integram-se o direito à matrícula e professores com formação adequada para atuar na Educação Infantil do Campo. Assim, quando a legislação estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, obrigatória e gratuita, a sua oferta e acesso deve contemplar também as comunidades do campo em todo o território brasileiro, resguardando as características naturais de cada localidade e as particularidades socioculturais dos sujeitos. Sobre o exposto, as Diretrizes Complementares da Educação do Campo, em seu

art. 3º, afirmam que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (Brasil, 2008).

Além do respeito às questões naturais, sociais e culturais é necessário ainda que a proposta curricular para a Educação Infantil do Campo seja elaborada constituindo as especificidades dessa etapa do ensino e em conformidade com a legislação e diretrizes da Educação do Campo.

A educação infantil tem entre suas finalidades o atendimento da criança na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade e envolve a díade educar-cuidar (Kramer, 2005), conforme fixam as diretrizes da DCNEI e no caso das escolas do campo também deve-se considerar a legislação e as diretrizes da DOEPEC específicas da Educação do Campo. Na Rede Municipal de Ensino de Santana, as escolas do campo utilizam a mesma proposta curricular da zona urbana, evidenciando o descumprimento da legislação do campo em vigência, no que concerne aos princípios, às referências e aos parâmetros de qualidade que devem ser alcançados na educação básica nas escolas do campo. O Projeto Político Pedagógico das escolas do campo precisa ser organizado considerando as concepções, as práticas e a diversidade sociocultural dos sujeitos e de suas comunidades, sobretudo em relação às questões de tempos, espaços, currículo, rotinas que devem ser diferenciados da realidade da escola da cidade.

A implantação da Educação Infantil do/no Campo, prevista nas DOEPEC e amparada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e pela Lei nº. 12.796/2013, que instituiu a obrigatoriedade da matrícula na educação básica na faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade é um grande desafio ainda para os gestores públicos, principalmente na Região Amazônica devido a realidade muito diversa das comunidades do campo e a sua localização geográfica, as formas de organização das atividades, do modo de vida e, sobretudo, acerca da própria infância do campo que exige uma proposta educativa adequada e um olhar diferenciado em relação às necessidades e demandas das crianças.

A Educação Infantil do Campo precisa ser pensada na seara das políticas pública de educação, uma vez que é parte fundamental da educação básica e os sistemas de ensino devem alocar recursos financeiros para efetivar a oferta e o atendimento das crianças em suas comunidades, articulando a proposta pedagógica e o currículo aos princípios e à legislação vigente da Educação do Campo. É imprescindível buscar fortalecer a compreensão que articula os modos de vida do campo às condições educacionais que lhes devem ser asseguradas pelo poder público.

Ainda há grandes obstáculos a serem vencidos na oferta de Educação Infantil do

Campo, que são decorrentes da falta de política não somente de acesso da criança à escola, mas, sobretudo, de permanência e continuidade de estudos. A Concepção de infância do campo, assim como os modos de vida rural evidenciados na cultura, nas tradições, nos valores, na organização familiar, dentre outras devem ser preservados e considerados para elaborar políticas educacionais mais viáveis aos trabalhadores e às crianças do campo, garantindo a sua inclusão no sistema educacional formal.

Considerações finais

O estudo sobre a Educação Infantil do Campo no Município de Santana, Estado do Amapá evidencia uma importante estratégia de uma pesquisa preliminar que pode ser aprofundada, a fim de subsidiar a definição e a elaboração das políticas públicas para atender as escolas do campo.

Entender quem são as crianças do campo, se elas estão inseridas no sistema formal de ensino, se continuam excluídas da escola e onde elas estão é atribuir diferentes dimensões ao processo educacional na Rede Municipal de Ensino de Santana/AP. Os dados, ainda que preliminares, são de fundamental importância para que a sociedade possa se mobilizar com vistas a construir práticas de exigibilidade de políticas educacionais específicas para os povos do campo, mediante ao que está estabelecido na legislação para a educação infantil, quanto à construção de creches e pré-escolas, a permanência da criança na escola, a instituição da carreira e a remuneração dos docentes, assim como a orientação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais das escolas do campo, melhoria dos ambientes e das condições de funcionamento das instituições de educação infantil e dos processos de ensino aprendizagem no sistema municipal de ensino.

Nesse sentido, o presente estudo que busca revelar o cenário da Educação Infantil demonstra os avanços teóricos, principalmente na legislação e diretrizes que permitem traçar um panorama atual da Educação do Campo no Brasil, sob a ótica da obrigatoriedade e da legalidade. Porém, é notável a carência de informações e o desenvolvimento de pesquisas, de sistematização, divulgação e análise de dados sobre a Educação Infantil do Campo no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Santana/AP. Assim, constata-se, ao mesmo tempo, os limites e os limites em requerer estudos e pesquisas educacionais nesse contexto e assim aprimorar e ampliar as categorias e indicadores analíticos. É preciso um esforço institucional do sistema de ensino em buscar consolidar os dados da educação municipal, com fundamentação teórico metodológica e de modo pertinente ao contexto sociocultural e local oferecer esses dados para os agentes escolares, gestores, professores, estudantes, familiares e para as instituições de pesquisa acadêmica, a fim de divulgar resultados, discutir e propor políticas de Educação do Campo condizentes com a realidade do contexto Amazônico.

De modo particular, este estudo produz indicações da legislação municipal, por meio do PME, em sua meta 01, em que requerem a obrigatoriedade indispensável, tais como a universalização da educação infantil para as crianças na faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e a ampliação em 20% da oferta de vagas para crianças nas creches até o ano de 2016 (Santana, 2015), sendo que, em 2017, com prazo expirado, nas comunidades do campo não houve o cumprimento da referida meta. Ao apontar, essas inconsistências na Rede Municipal de Ensino evidencia-se a necessidade de aprimorar indicadores que permitam levantar e correlacionar as demandas de Educação Infantil no Campo.

O estudo, ao analisar os dados levantados sobre a Educação Infantil nas escolas do campo da Rede Municipal de Santana, possibilita a apresentação de alguns subsídios críticos que apontam para a necessidade de iniciar a execução das metas e estratégias para a educação infantil que constam no PME vigente. Universalizar e ampliar a oferta de educação infantil em creches e pré-escolas concomitante na zona urbana e rural não é uma tarefa fácil, pela sua complexidade e magnitude, necessita ser organizada por uma equipe institucional que desenvolva um trabalho integrado de levantamento de demanda, para que sejam fundamentadas e definidas com rigor as reais necessidades de cada localidade, buscando superar as inconsistências e lacunas existentes na democratização do acesso e na oferta da educação infantil no município. Além disso, é necessário que as informações sejam sistematizadas e disponibilizadas para a comunidade, procurando promover estudos e debates que subsidiem e mobilizem a elaboração e a implementação de políticas públicas em nível municipal que sejam pertinentes com as infâncias amazônicas. Portanto, espera-se que o estudo venha a contribuir para a compreensão da educação infantil em um contexto tão singular que é a Amazônia Amapaense.

Referências

- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, São Paulo.
- Brasil (2010). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. MEC. Brasília.
- Brasil (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília.
- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, vol.1, Brasília.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990*. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília.

Brasil (2002). *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF.

Brasil (2004). *Padrões de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF.

Brasil (2008). *Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, DF.

Brasil (2009a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF.

Brasil (2009b). *Emenda Constitucional N. 59*, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil (2009c). *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF.

Costa, H. G. P. da (2016). Políticas públicas de educação: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá. 134 f. *Dissertação de Mestrado* (Mestrado em Desenvolvimento Regional). UNIFAP, Macapá/AP.

Freire, P. (1996): *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Haddad, L. (2002). Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: Machado, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo, Brasil: Cortez, p.91-95.

IBGE (2010). *Censo 2010*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.

IBGE (2016): *Estimativa populacional 2016*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>

Kramer, S. (Org.) (2005). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo, Brasil: Editora Ática.

Kuhlmann Junior, M. (2000). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Brasil.

Lima, L. P. de. (2012). A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. *Tese de Doutorado* (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto.

Nunes, D. G. (2009)- Educação Infantil e mundo político. *Revista Katálysis*, n. 1, v. 12, Florianópolis.

Oliveira, Z. R. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Santana (2015). *Plano Municipal de Educação 2015 – 2025*. Documento-Base. Santana/AP, Brasil: Sem Editora.

Silva, A. P., Pasuch, J. y Silva, J. B. (2012). *Educação Infantil do Campo*. 1. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.

Silva, I. O. (2008). *De pajem a professora: ambiguidades da formação docente na educação infantil*. Belo Horizonte, Brasil: Paidéia.

CAPÍTULO 8

Mal-estar docente: As condições de trabalho e adoecimento de professores do Ensino Médio da Rede Privada de Macapá

Antonia Rosilete Simôa¹⁵

Luciele Socorro Simôa¹⁶

Nilsa Pontes Dos Santos¹⁷

Introdução

Este estudo demonstra as relações contraditórias que envolvem a docência, como por exemplo, a satisfação e o desprazer. São distintos os desafios impostos aos professores diariamente, estamos em um período em que muitos papéis são atribuídos aos docentes, demasiada carga emocional, crise de identidade, além de patologias que acometem o docente em função da sua atividade à serviço do magistério.

No Brasil a educação com frequência é questionada sobre sua função e sobre o desempenho do professor, é um assunto que desperta interesse nos vários segmentos da sociedade, ocorrendo à cobrança na atuação do docente; essa pressão pode acarretar o desenvolvimento de adoecimento.

Os profissionais da educação notadamente os que atuam em sala de aula diariamente enfrentam desafios decorrentes da excessiva carga de realização das atividades laborais, e ainda: condições de trabalho insatisfatórias e pressão externa ao âmbito profissional (familiar, por exemplo) que influenciam drasticamente na qualidade funcional do educador no processo ensino aprendizagem.

A abordagem desenvolvida por este estudo analisa as causas do adoecimento de professores em consequência da atividade docente na realidade da Escola Santa Bartolomea Capitania, em Macapá, Amapá, Brasil, mencionando as diversas exigências atribuídas ao trabalho dos professores, advindas das transformações no mundo do trabalho e das exigências do mercado educacional, além da desvalorização da figura do professor, identificando assim fatores que têm contribuído para a insurgência de problemas cruciantes à sua saúde física e mental.

¹⁵ Doutora em Ciências da Educação. Professora do Governo do Estado do Amapá. E-mail: toniasimoa@gmail.com

¹⁶ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: toniasimoa@gmail.com

¹⁷ Universidad Tecnológica Intercontinental. E-mail: nilsapontes@bol.com.br

O mal-estar docente e as condições de trabalho

A profissão de professor está sendo cada vez menos procurada devido ao ensino dos cursos, às condições de trabalho, ao salário baixo e ao desprestígio social. A educação é uma área que está em constantes transformações, exigindo cada vez mais do professor, que sente as pressões oriundas da sociedade, desenvolvendo o mal-estar.

Na década de 80 surgiram em países europeus as primeiras notícias de adoecimento docente, acarretadas por alterações das condições de trabalho, assim relata Esteve (2011, p. 114): “[...] una crisis general del sistema educativo cuyo indicador más relevante era a progressiva deserción de los cuadros docente [...]”, (Uma crise geral do sistema Educacional cujo o indicador mais relevante era progressiva deserção do corpo docente).

Para Esteve (2011), o mal-estar que acomete os docentes simboliza as implicações desfavoráveis que fazem parte da conjuntura escolar que comprometem a atividade docente, originando diversos fatores como: falta de motivação e ineficácia ante ao insucesso da aprendizagem dos alunos, avanço nos graus de agonia, inquietações do sono, estresse, abatimento, desesperança, melindre, culpabilidade, percepção negativa de si mesmo, dentre outros.

Tardif e Lessard (2014, p. 55) afirmam que, as circunstâncias de trabalho vigente dos professores são consideradas desconfortantes, frequentemente precárias na infraestrutura física, ineficiência de recursos pedagógicos para potencializar a finalidade da prática docente.

Menezes (2012) investigando a qualidade de trabalho docente entende que, a crise que se abateu na atividade docente é em virtude de: desvalorização salarial; mais de um vínculo empregatício; Formação ineficiente; Risco laboral em virtude da postura corporal; Ruídos; e infraestrutura deficitária. Para definir mal-estar docente recorremos a Esteve (2011, p. 12), que apresenta a expressão mal-estar docente, como as consequências duradouras de traços negativos os quais afetam psicologicamente o professor, como um incômodo indefinido em que algo vai mal, mas não se consegue localizar o problema e nem a causa, sendo resultante das condições psicológicas e sociais que se desempenha à docência.

Segundo Codó (1999) o estresse se configura como uma síndrome de desistência do educador que o leva ao adoecimento físico e mental e considera três fatores no aparecimento do Burnout: despersonalização, exaustão emocional e baixo envolvimento no trabalho. Esses fatores são desencadeados a partir das relações sociais estabelecidas na prática docente, em virtude da tensão emocional oriunda dessas relações.

Camana (2007, p. 102), complementando os estudos de C. Malsach que aperfeiçoou o instrumento psicométrico, denominado Maslach Burnout Inventory (MBI) em 1986, que capta os sintomas para emitir os indicadores de burnout, considerando os seguintes

indicadores: Esgotamento emocional e afetivo; Insatisfação com o trabalho e a despersonalização. A combinação dessas características inviabiliza a prática educativa, não permitindo que o professor tenha sucesso no processo ensino aprendizagem desenvolvendo características como: sintomas depressivos, depressão, insônia, ansiedade, pânico, desgaste emocional, e o absenteísmo.

É provável que aumente gradativamente o número de professores afetados pela síndrome de bournout e pelo absenteísmo, isso expressaria a desistência desses profissionais de continuar a sua prática docente.

Condições de trabalho

Os resultados deste estudo, foram obtidos com os docentes participantes da pesquisa relativos às condições de trabalho, inicialmente indagamos sobre aspectos inerente a carga horária semanal do pesquisado, pois é um fator que influencia diretamente nas condições de trabalho do docente. Assim quanto à carga horária semanal do professor; constatou-se que metade dos docentes possui carga horária de 40 horas semanais, autores como Codó (1999), Esteve (2011), declara em seus estudos que carga horária alta é um fator de grande relevância no desencadeamento de adoecimento.

De acordo com os pesquisados a Instituição disponibiliza todos os recursos físicos e pedagógicos necessários ao bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, além de recursos da tecnologia da informação. Quanto aos espaços existentes foram citados: laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva, sala de professores adequada, sala de reunião e salas de aulas que atendem as necessidades de alunos e professores.

Sobre os recursos digitais, 50% dos professores afirmaram que utilizam os recursos da tecnologia digital, disponibilizado pelo Colégio, o que contribui para incrementar a prática pedagógica, enriquecendo assim a abordagem que o professor pode desenvolver sobre os conteúdos de sua disciplina, ou seja, o que demonstra “a maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo” (Kenski, 2008, p. 45).

Quanto ao número de alunos por turmas, 6 professores responderam que a quantidade de alunos por turmas eram entre 35 a 40 alunos, 3 citaram que suas turmas eram formadas pelo quantitativo de 30 a 35 alunos, 5 professores responderam que suas turmas eram formadas por mais de 40 alunos.

A quantidade de alunos por turma é um fator que interfere diretamente sobre a prática pedagógica, para quem não trabalha com alunos, não imagina o quanto esse fator é relevante, podendo interferir na qualidade do ensino como também na qualidade de vida do professor e em sua prática diária.

Em seguida, os professores foram questionados sobre reuniões pedagógicas realizadas na escola, a frequência com que acontecem e como são organizadas, as respostas obtidas podem-se constatar que há planejamento pedagógico uma vez ao trimestre, para avaliar o rendimento escolar e a melhora de alguns pontos relacionados ao processo de ensino aprendizagem, sendo que quando há necessidade de outros encontros, são marcadas reuniões extraordinárias.

Quanto ao ambiente de trabalho em que atuam, as respostas foram muito parecidas assim destacaram-se as mais completas, assim descritas: professor C *“É um bom ambiente, trabalhamos sempre em conjunto, um ajudando ao outro, somos uma boa equipe”*; Professor E *“No CSBC o ambiente de trabalho é agradável e predomina a cordialidade no trato entre coordenadores e professores. Temos turmas numerosas o que torna o manejo mais trabalhoso. Por outro lado, há um suporte do serviço pedagógico que ajuda muito nas questões disciplinares”*; Professor L *“É um ambiente muito bom, confortável, com recursos midiáticos em todas as salas, climatização, espaço amplo, limpo e organizado”*.

Foi solicitado ao coordenador pedagógico que descrevesse as condições de trabalho proporcionadas aos docentes, e o seu relato foi o seguinte: *“De modo geral, o clima é bom, os profissionais sabem que precisam do trabalho e cada um realiza sua tarefa dentro do padrão Bartô”* (Coordenador Pedagógico). Quando o ambiente é favorável, as relações entre alunos e professores tornam-se mais frequentes, o que contribui para o processo de crescimento e desenvolvimento.

Processo de adoecimento

Quanto ao processo de adoecimento, os docentes foram indagados sobre o entendimento que possuíam a respeito do mal-estar docente ou síndrome do esgotamento profissional, as respostas escolhidas foram as seguintes:

Tabela 1. Conceitos sobre mal-estar docente ou síndrome de esgotamento profissional

Docentes	Respostas coletadas
Docente A	NR
Docente B	<i>“Diretamente o desgaste físico e mental no ambiente do trabalho”</i> .
Docente C	<i>“É quando o profissional está cansado, pois as vezes eles ficam esgotados com as dificuldades de seu trabalho, devido à falta de respeito de alguns alunos”</i> .
Docente D	<i>“É o estresse, o cansaço do dia a dia. As chateações da profissão”</i> .
Docente E	<i>“Desconheço esta expressão. Apenas suponho que algo ligado desmotivação profissional em decorrência da rotina de trabalho”</i> .

Docente F	<i>“Acredito que seja o acúmulo de cansaço físico e mental adquirido na rotina de trabalho”.</i>
Docente G	<i>“Quando o profissional não respeita a hora de descanso, ultrapassa os limites do corpo físico e mental”.</i>
Docente H	<i>“Mal-estar causado pelo estresse e pelo esgotamento decorrente da soma acumulação de exigência sobre o profissional de educação”.</i>
Docente I	<i>“Tem a ver com as dificuldades eu o docente em lidar com os problemas presentes no ambiente escolar”.</i>
Docente J	<i>“É sentir-se cansado, estressado mesmo tendo descansado, ou seja, a labuta do dia a dia com pessoas é muito desgastante”.</i>
Docente K	<i>“Quando há um esgotamento mental, físico e psicológico do profissional da educação, quando ele não consegue realizar suas atividades a contento”.</i>
Docente L	<i>“Acredito que são doenças provocadas pelo excesso de carga de trabalho, como estresse, dores na coluna, calos na garganta, entre outras”.</i>
Docente M	NR
Docente N	<i>“As atividades do fazer pedagógico prejudicam a saúde do trabalhador”.</i>

O Coordenador Pedagógico e a gestora também apresentaram seus conceitos em relação ao mal estar na docência expondo-os da seguinte maneira:

Para a gestora a definição de mal estar docente refere-se a:

Para mim o maior mal estar está relacionado a insatisfação, mau relacionamento, isto torna impossível a prática educativa, temos como meta a capacitação, integração, capacidade de trabalho em equipe incluindo a família. Não tenho problemas de mal estar (Gestora).

Embora seja um problema da atualidade, a ênfase colocada sobre o fenômeno do mal-estar docente pode levar a acentuar os aspectos mais negativos da profissão.

Em seguida, os docentes foram recomendados a indicar os sintomas elencados com maior frequência em suas atividades laborais, sendo que os principais sintomas foram organizados no Quadro.

Tabela 2. Principais sintomas sentidos na atividade laboral

Sintomas	N. de Professores
----------	-------------------

Ansiedade como um estado permanente, associado em termos de causa - efeito a diagnósticos de doença mental.	13
Estresse.	13
Depreciação do “eu” como uma autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino.	12
Reações neuróticas.	10

Os docentes em algum momento de sua jornada profissional na atividade do magistério já sentiram sintomas inerente ao mal estar, em maior ou menor grau.

Foi enumerado uma frequência de 1 a 5, sendo 5 maior frequência e 1 menor frequência, os sintomas sentidos pelos docentes descritos no quadro anterior, devem ser entendidos sob o enfoque das notas atribuídas pelos mesmo em relação ao mal estar. Dessa forma, inicia-se salientando que em relação à ansiedade, todos os docentes entrevistados deram nota 1 para sua ocorrência, ou seja, foi caracterizada pelos professores como pouco presente na atividade laboral.

Em relação ao item estresse, as opiniões dos professores entrevistados foram divergentes, apesar disso, houve um equilíbrio em relação às notas 1 e 2, ou seja, com pouca frequência nas práticas pedagógicas. Tal informação já foi similarmente partilhada por Goulart Junior e Lipp (2008) quando constataram que os professores estão experimentando estresse, cujos principais sintomas presentes são: sensação de desgaste físico constante, cansaço constante, tensão muscular, problemas com a memória, irritabilidade excessiva, cansaço excessivo, angústia/ansiedade diária, pensar constantemente em um só assunto e irritabilidade sem causa aparente.

Quanto ao item depreciação do eu, a grande maioria dos professores entrevistados (12) afirmou que já teve essa sensação, os quais utilizaram a pontuação 01 para retratar esse sentimento. Em relação às reações neuróticas os professores entrevistados deram nota 1, ou seja, está pouco presente na realidade escolar e nas práticas pedagógicas planejadas.

Quanto ao esgotamento, a maioria dos professores deu nota 1 e 2, ou seja, é pouco presente na realidade escolar analisada.

Em relação ao item abandonar a docência, a maioria dos professores entrevistados mostrou-se bastante a favor da continuidade na função ao considerar a frequência (nota 1), mas 02 que deram nota 5 e que desejam abandonar a profissão. Assim todos em algum momento já consideraram a possibilidade de abandonar a docência.

O item insatisfação está presente na realidade estudada, em que 13 dos 14 professores, acometidos por essa sensação, no entanto ocorre numa frequência baixa.

Sobre se há casos de mal-estar que possa ser destacado na Instituição o coordenador destacou:

“Sim, ansiedade, preocupação, irritabilidade e conflitos comuns dos professores.”
(Coordenador Pedagógico).

Para os professores os fatores que mais podem ser determinantes como causadores de danos à saúde do docente são: exigências da profissão e o uso constante da voz, são os que apresentam maiores possibilidades em causar danos à saúde do professor, em menor grau se identificou a postura, a discussão com alunos, e discussão com pais de alunos, apesar de contribuírem como fatores geradores de adoecimento docente.

Perguntado a Gestora e ao Coordenador Pedagógico, sobre os fatores que você considera como mais capazes de determinar adoecimento dos professores, assim respondem: *“Falta de domínio de turmas e conteúdo, falta de mediação e arbitragens de conflitos escola e casa.”* (Gestora); *“O uso da voz e posicionamento diante dos alunos.”* (Coordenador Pedagógico).

Visando minimizar os impactos da atividade docente na saúde do professor, o CSBC oferece atividades na escola que visam o bem-estar, e a qualidade de vida, como foi destacada pelos docentes: *“às terças e quintas a noite são ofertadas aulas com atividades física”; “aula de ginástica na quadra e plano de saúde”; “a exemplo do que acontece com o treinamento funcional que é realizado às terças e quintas, na quadra do colégio”; “Ginástica laboral na quadra da instituição para desestressar”.*

Considerações finais

Neste estudo, baseado nos aportes teóricos que estudam o fenômeno do mal estar docente, buscou-se analisar as causas do adoecimento de professores em consequência da atividade docente na realidade do Colégio Santa Bartolomea Capitanio.

Os participantes da pesquisa indicaram os fatores mais determinantes sobre o mal estar em professores, 32% atribuíram o uso da voz e as exigências da profissão, 24% dos professores alegaram que a postura, ou seja, permanecer muito tempo de pé, o uso constante do braço para escrever no quadro que pode gerar um quadro de adoecimento físico.

Sobre a descrição do ambiente de trabalho dos docentes na realidade do CSBC, todos os professores foram unânimes em afirmar que a Instituição oferece uma estrutura organizada, acolhedora, solidária, agradável, harmoniosa, confortável e tranquila, presa pelo trabalho em equipe, e quando a infraestrutura física, está condizente com as necessidades do processo ensino e aprendizagem.

Quanto a Carga Horária (CH), verificou-se que a metade dos docentes afirmaram ter carga horária de 40 horas semanais, convém destacar que esses professores também desenvolvem atividades em outras escolas, a CH excessiva compromete o trabalho e a saúde

do profissional contribuindo para aumentar o mal estar docente; autores como Codó (1999), Esteve (2011), declaram em seus estudos que carga horária alta é um fator de grande relevância no desencadeamento de adoecimento.

Quanto as principais patologias vinculadas a atividade laboral enumerada pelos pesquisados, constatou-se um quadro de sintomas comparados com os identificados em quem já desenvolveu estresse, ansiedade ou outros problemas relacionados à atividade docente, associados às emoções; Eles revelaram uma variedade de indícios físicos e psicológicos, que foram suscitados em função da prática docente e de fatores que fazem parte do ambiente escolar, o mal estar se revelou nas formas de: ansiedade e reações neuróticas, em todos os professores apesar de ser num grau pouco elevado; a depreciação do eu e a vontade de abandonar a docência, foram outros sintomas já sentidos pela grande maioria dos professores pesquisados; o estresse mereceu destaque por estar presente em todas as respostas apesar ser em uma frequência entre 1 e 2, sendo que todos alegaram estar com esse adoecimento em menor ou maior grau.

É importante considerar o trabalho docente no ensino básico, é altamente estressante, por atender jovens adolescentes, que estão fase de transição da adolescência para a vida adulta, nesse período surgem confrontos psicológicos, dentre eles a perda da proteção dos pais, a busca da autonomia e a construção de uma identidade, inclusive a sexual acarretando assim novos sentimentos, novas percepções e o professor lida diariamente com essas incertezas dos jovens.

Fator depreciação do eu, reações neuróticas, a maioria assumiu que tem esses sintomas, porém se apresenta do nível menos elevado. Quanto ao desejo de abandonar a docência, insatisfação, esgotamento e sentimento de desajuste, 13 dos pesquisado assumiram que apresentam esses sintomas.

Este quadro demonstra que os docentes do CSBC, apresentam sintomas que desencadeiam o mal-estar em professores que provocam situações de esgotamento que podem vir a desenvolver danos patológicos e psicológicos, apresentando inclusive sintomas de mal-estar que podem desencadear o Burnout.

A profissão docente se mostra como um trabalho que causa alto grau de cobrança, e pode provocar ameaça física, mental e de pressão emocional. Espera-se que este estudo possa contribuir nas questões acadêmicas e sociais, para os educadores poderá propiciar para a reflexão sobre sua atuação pedagógica, analisando os diversos motivos que envolvem seu trabalho. Assim buscar possibilidade para melhorar seu desempenho profissional de forma a minimizar as condições de adoecimentos.

O resultado da pesquisa oferece uma noção clara de aspectos concernentes ao mal-estar que acomete professores, suas causas, sintomas e consequências, mesmo que nem

sempre conseguindo identificar os aspectos mais institucionais envolvidos no processo, caracterizando uma leitura predominantemente individualista do fenômeno.

Referências

- Camana, Ch. (2007). O Sofrimento “Externo” do Professor. In: Pourtois, J.P., Mosconi, N. (Orgs.) *Prazer, Sofrimento, Indiferença na Educação*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: Benevides-Pereira, A. M. T. *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo, 2010. p. 187-212.
- Codo, W. (Coord.) (1999). *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador*. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.
- Codo, W. (2002). *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador*. 3. ed. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.) *Profissão professor*. 2ª ed. Porto, Portugal: Ed. Porto.
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente*. 3ª edición revisada e ampliada.. Espanha: Paidós.
- Goulart Junior, E. y Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 4, pp. 847-857.
- Kenski Moreira, V. (2008). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 4. ed. Campinas, SP, Brasil: Papirus.
- Menezes, L. W. (2012). *Saúde ergonômica de docentes em uma escola pública de Anápolis - GO*. 2012. (Especialização em Ergonomia, Saúde e Trabalho do Centro de Estudos Avançados e Formação Integrada). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Silva, J. (2016). *Casa de apoio ao professor começa a fazer a diferença*. Disponível em <http://www.joaosilvaap.com.br/index.php/2014/06/10/casa-de-apoioao-professor-comeca-a-fazer-a-diferenca/>.
- Tardif, M. y Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.

CAPÍTULO 9

Educação integral como novo modelo pedagógico: perspectivas e anseios para implantação nas escolas públicas de Macapá

Janina Brito Carvalho¹⁸

Maria Nazaré do Nascimento Guimarães¹⁹

Introdução

As escolas públicas brasileiras apresentam muitas dificuldades para desenvolverem o processo de ensino e garantir uma educação de qualidade torna-se difícil. O contexto educacional no Brasil em geral apresenta problemas comuns, que não divergem uns dos outros, independentemente de sua localização geográfica. São problemas estruturais, administrativos, corpo docente desmotivado com baixos salários, ausência de profissionais especializados, dentre outros que refletem diretamente na eficácia do ensino público.

Outro importante aspecto que não podemos deixar de vislumbrar é a ausência de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a conclusão do ensino para milhares de crianças e adolescentes. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de propor uma temática a fim de redefinir o fazer educacional, por meio do tempo, dos espaços, metodologias e procedimentos educativos diferenciados, por meio de uma Educação Integral, que atenda o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos de forma global.

Sendo assim, o referido trabalho faz uma contextualização histórica da Educação Integral no Brasil, pautada nos pensamentos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro dentre outros teóricos, com o objetivo de mostrar o redimensionamento que a educação vem sofrendo ao longo dos anos. Com isso, busca-se evidenciar as iniciativas do Governo Federal para a implantação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras através do Programa Mais Educação²⁰ criado em 2007 pela portaria interministerial n. 17.

No município de Macapá as escolas públicas que desenvolvem Educação Integral são apenas as que foram contempladas pelo Programa Mais Educação. Entretanto, no Estado do Amapá só existem duas escolas que possui a nomenclatura integral, as quais estão situadas na zona rural do município de Macapá, sendo que as mesmas são integrantes da rede estadual de

¹⁸ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: naina.bc@hotmail.com

¹⁹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Universidade Federal do Amapá. E-mail: nazagui@unifap.br

²⁰ O Programa Mais Educação foi criado em 2007 pela Portaria 17/2007 do Ministério da Educação – MEC, como objetivo de promover educação em tempo integral para escolas públicas do Ensino Fundamental com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e que atendessem os critérios de alunos com distorção idade/série e vulnerabilidade social

ensino. A unidade escolar que será mencionada neste trabalho como *lócus* é a Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta, porém a mesma passa por processo de implantação da modalidade e, desde 2015 não conta com o Programa Mais Educação, desenvolvendo apenas as atividades regulares do currículo comum do Ensino Fundamental I e II.

Para a elaboração deste artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos, a fim de respaldar teoricamente o estudo. Os participantes da pesquisa foram os educadores e dois coordenadores que atuam no Ensino Fundamental I. Assim sendo, utilizou-se o Termo de Consentimento como instrumento para que pudesse ser analisado os dados qualitativos e compartilhado o relato de experiências dos profissionais, por meio de momentos de observação na rotina escolar.

Nesse sentido, Piana (2009, p. 168) reafirma que: “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Contudo, a análise dos dados revelou que a Educação Integral na Escola João Piamarta apresenta muitas dificuldades para sua implantação, que vão desde a falta de infraestrutura adequada até a ausência de formação continuada aos educadores que ali trabalham.

Conforme o exposto sentiu-se a necessidade de trabalhar a temática: *A Educação integral como novo modelo pedagógico: perspectivas e anseios para a implantação nas escolas públicas de Macapá*, adotando os seguintes questionamentos: Quais as políticas públicas que asseguram a efetivação da Educação Integral nas escolas públicas de Macapá? Como a Educação Integral vem se desenvolvendo nas escolas públicas de Macapá? De que maneira a Educação Integral na Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta vem sendo trabalhada?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as dificuldades, as perspectivas e anseios que as escolas públicas passam para desenvolverem as atividades em tempo integral, e como objetivos específicos: analisar qual a concepção de Educação Integral que os docentes da Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta possuem e avaliar como ocorreu o desenvolvimento do Programa Mais Educação na Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta.

Apresenta-se como seções deste estudo: A Educação Integral e sua contextualização histórica no Brasil; Democratização do tempo e dos espaços nas escolas de ensino integral; O Programa Mais Educação: política de Educação Integral nas escolas públicas de Macapá e, O novo Mais Educação: proposta de resgate para a implantação da Educação Integral. Por fim, a seção das Considerações Finais traz uma abordagem geral deste estudo e proposições que

podem vir a ser significativas para pesquisas futuras.

Educação integral e sua contextualização histórica no Brasil

A educação no Brasil surgiu com a chegada dos Jesuítas no período Colonial, nessa época, a instrução era dada aos colonos - os índios, com o objetivo de dominação cultural, ou seja, da perpetuação social por parte dos portugueses. A dominação portuguesa, permitiu a perpetuação dos valores culturais europeus sobre os indígenas, que por sua vez, foram perdendo seus costumes no decorrer dos anos.

Com o passar dos tempos, a educação foi sofrendo transformações significativas ao longo da história, e no final do século XIX pode-se vislumbrar ideias liberais, a busca pela modernização, a luta contra a hegemonia do modelo agrário – exportador em direção ao processo de industrialização. Nesse sentido, a sociedade necessitava de um novo homem, um ser pensante e ativo, cabendo à educação a responsabilidade de tal formação. O debate sobre educação por sua vez, voltou à tona, trazendo ideias novas, a fim de suprir as necessidades da época.

Nos primeiros anos do século XX, a renovação do ensino ocorreu com o surgimento da Escola Nova. Movimento esse que surgiu a partir das transformações econômicas, políticas, sociais e com o crescente processo de urbanização e ampliação da cultura cafeeira, ocorrendo o desenvolvimento industrial e econômico no Brasil. Assim sendo, a extensão do ideário liberal no País deu proporção ao pensamento escola na vista, onde acreditava-se que a educação era fator primordial para efetivar uma sociedade democrática, respeitando o exercício da cidadania, integrando o indivíduo atuante e democrático no contexto social.

A importância dessa prática educativa exercida aos educandos no contexto escolar estava evidente na formulação da escola por meio de uma pedagogia de ação. De acordo com Cavalieri (1996, p. 86), “a vertente pragmatista da pedagogia ativa e nela a concepção de educação como reconstrução da experiência representada no pensamento de Dewey e conhecida no Brasil com a denominação de Escola Nova.”

Com o pensamento escola novista, surgiu também um olhar para o desenvolvimento dos indivíduos de modo global, ou seja, de maneira integral. Surgem então os primeiros indícios da Educação Integral a partir do início do século XX, com ações de cunho intelectual e filosófico de educadores, em especial de Anísio Teixeira.

Nesse período estas propostas para a implementação desse novo modelo de ensino apresentavam diversidade de ideias, muitas vezes sendo contraditórias. Assim, evidencia-se que as concepções de Educação Integral refletem como proposições político-filosóficas o saber conservador, socialista e liberalista do início do século XX. “Dessa forma, a escola

novismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos” (Cavaliere, 2002a, p. 249).

Este pensamento - conservador - teve como destaque no Movimento Integralista Brasileiro. O objetivo do movimento era formar o homem na sua integralidade, envolvendo os aspectos físicos, espiritual, intelectual e cívico. A esta concepção, recaía a tese de que “na espiritualidade no nacionalismo físico, na disciplina, ou seja, em fundamentos políticos conservadores” (Coelho, 2004, p. 7).

A concepção de Educação Integral sofreu influências de teóricos socialistas, tendo como destaque o Anarquismo. Na visão anarquista, o Estado burguês deveria promover uma reforma educacional, que garantisse ao proletariado direitos igualitários no sistema educacional burguês, ou que propusesse benefícios em seus métodos de trabalho. O argumento seria de que o proletariado deveria conquistar sua própria liberdade, favorecendo assim sua emancipação. Desse modo, Gallo (2002, p. 14) ressalta que “a proposta anarquista se desenvolveu em torno da ideia de que os trabalhadores deveriam criar suas próprias escolas, bem diferentes daquelas estatais ou religiosas.”

A educação na concepção anarquista também é denominada de educação libertária, ou pedagogia libertária, pois para os anarquistas a liberdade é o princípio básico para a vivência social. Entretanto, o conceito de liberdade defendido pelos anarquistas contrapõe o paradoxo do liberalismo, isso porque na sociedade capitalista o homem não poderá ser livre, uma vez que a exploração, a desigualdade, as divisões de classes permeiam para que outra parcela da sociedade alcance ascensão (Gallo, 2002. p. 14).

A educação liberal terceira concepção mencionada acima, foi ressaltada a partir das ideias educacionais de pensadores por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. Este movimento trouxe inovação para o cenário educacional da época com ideias em prol da luta por uma escola pública e de qualidade para todos no Brasil.

Anísio Teixeira foi o defensor das bases filosóficas e políticas da renovação escolar da época. Lutador de pôr uma educação que ultrapassasse os limites dos espaços escolares e acreditava na implantação de um sistema de ensino público que oferecesse uma educação global, ou seja, que atingisse o desenvolvimento das crianças nas diversas habilidades e competências de seu cognitivo.

Nesse sentido, o texto Educação Integral: texto referência para o debate nacional do Ministério da Educação (Brasil/MEC, 2009, p. 16), ressalta que a educação de acordo com a proposta de Anísio Teixeira:

[oportunize] às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e nas artes industriais, desenho, música, dança, e educação física, saúde e alimento às crianças, visto não ser possível educá-la no grau de

desnutrição e abandono em que vivia.

O educador ressalta em seus ideais que a educação deve ser pautada em uma perspectiva inovadora, que busca autonomia do professor e do aluno, onde se extinguiria uma aprendizagem isolada, atrelada a um processo integral que liga constitutivamente aluno, professor, experiência e conhecimento (Chave, 2002, p. 49).

Através desta concepção, Anísio Teixeira fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador/BA nos anos 50, onde as atividades escolares eram trabalhadas nas denominadas Escolas Classes e no contra turno, outras atividades eram executadas no espaço denominado por ele como Escolas Parques. Em 1960, esse modelo educacional implantado por Anísio Teixeira foi expandido para outros centros pela fundação da cidade de Brasília.

A esse respeito, Guimarães (2013, pp. 203-204) ressalta que: “Anísio Teixeira acreditava que uma escola que funcionasse em tempo integral e com a educação voltada para a formação completa com atividades diversificadas e um mínimo de infraestrutura garantiria aos alunos uma educação de qualidade”.

Com isso, o educador foi convocado pelo presidente Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão responsabilizada pela criação do Plano Humano de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro e outros pensadores educacionais da época. Essa comissão tinha como objetivo estruturar o sistema educacional da capital, a fim de que este se tornasse modelo para todo o território brasileiro, servindo de ponto de partida para a criação da Universidade de Brasília e o Plano Nacional para a Educação Básica. Esse planejamento possuía aspectos relacionados com o plano de Educação Integral implantado em Salvador por Anísio Teixeira, entretanto suas particularidades eram mais evoluídas.

Outra política pública de educação que teve destaque no País foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), nos anos 80. Eles integraram com suas práticas, a implantação da Educação Integral no Brasil de maneira polêmica. Isso se deu por meio da inovadora forma de se aplicar a educação, de modo integral e em horário integral. Implantada por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola, foram construídos mais de quinhentos centros educacionais de acordo com esta perspectiva. A experiência dos centros despertou vários estudos sobre a implantação dessa modalidade de ensino, pontuando seus aspectos positivos e suas fragilidades²¹.

De acordo com o Ministério da Educação, conforme o texto Educação Integral: texto

²¹ Segundo Castro e Faria (2002, pp. 85-89) dentre os aspectos positivos dos CIEP, pode se pontuar a proposta multidisciplinar e o horário ampliado torna-se importantes aliados para que os alunos tenham acesso as diversas tecnologias contribuindo assim para seu desenvolvimento. Já sobre as fragilidades, destacam-se as estruturais do programa, o FUNDEF como um dos elementos que se contrapõem à escola pública de horário integral, funcionando como fator inibidor de investimentos nessa linha.

referência para o debate nacional: Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza por uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias se constituíram (Brasil/MEC, 2009, p. 16).

Assim sendo, a Educação Integral nesse viés tenta que garantir uma educação de qualidade e acessível a todos, estabelecida pela Constituição Federal de 1988, portanto, “[...] uma escola republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral” (Lacerda, 2012, p. 17). Além da Constituição Federal/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96 também assegura em seu Art. 1:

Que a educação seja um direito global, onde o ser humano se desenvolva com a interação da família, para o trabalho, nas instituições de ensino, por meio dos movimentos sociais e através das manifestações culturais do contexto social do qual faça parte (Brasil, 1996).

Ainda sobre a legislação brasileira que assegura a implantação do ensino integral nas escolas públicas, não podemos deixar de mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010 (Lei n. 10.172/01), que em suas metas n. 21 e 22 refere-se:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (Brasil, 2001).

Com o término da vigência do PNE 2001-2010, muitas metas infelizmente não foram cumpridas pelos entes federados. Nesse sentido, houve a necessidade de reformular a proposta de um novo plano de ensino com metas mais completas e objetivas a fim de garantir uma educação de qualidade a sociedade brasileira. O Plano Nacional de Educação correspondente ao decênio 2014-2024 (Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014) prioriza - assim como o anterior - a universalização do ensino básico, gratuito e de qualidade.

Entretanto, sobre a Educação Integral a meta 6 do referido PNE (2014-2024), estabelece que se deve:

6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica (Brasil, 2014).

Sobre a implantação do ensino integral por meio das legislações citadas anteriormente, o Ministério da Educação cria o Programa Mais Educação em 2007, através da Portaria

Interministerial n. 17, a fim de promover essa modalidade de ensino nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, o programa possuía algumas peculiaridades a serem seguidas, restringindo assim o número de escolas contempladas. Sobre o programa, suas peculiaridades e deficiências, serão abordadas em uma seção deste artigo posteriormente.

Portanto, percebe-se que através dessa trajetória, a Educação Integral inspirada nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e até mesmo da Pedagogia Autônoma de Paulo Freire visa manter o ensino estendido o dia inteiro, se concretiza em 2007 com a implantação do Programa Mais Educação criado pelo Ministério da Educação, onde se cria estratégias e métodos que subsidiam as escolas a atenderem a ampliação da jornada de trabalho escolar.

Democratização do tempo e dos espaços nas escolas de ensino integral

A nomenclatura “integral” não se refere apenas a extensão do turno ou tão pouco ao horário em sala de aula, como muitas pessoas pensam. Porém, a nomenclatura define-se integral por ser o modelo de ensino defendido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como já dizemos, trata-se do processo de ensino e aprendizagem capaz de integrar todas as habilidades e competências do aluno de maneira interativa e integradora.

Assim, os espaços escolares não são os únicos lugares para se promover a educação de forma integral. Os lugares externos aos muros das escolas como praças, parques, bosques e entre outros, podem se tornar espaços importantes para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. “Trata-se tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagens” (Moll, 2009, p. 18).

A esse respeito, remete-se também a reflexão de Torres (*apud* Brasil/MEC, 2009, p. 36), de acordo com o texto Educação Integral: texto referência para o debate nacional do Ministério da Educação, afirma que:

[...] em uma comunidade de aprendizagem todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e função, considerando, espaços, tempos, sujeitos objetos do conhecimento.

Para tanto, é necessário que se tenha uma atenção para o tempo e a democratização dos espaços, uma vez que, uma alteração no tempo (carga horária) e espaço (lugares onde esse tempo será estendido) é significativa para a boa qualidade do ensino. No documento referência elaborado pelo Ministério da Educação, a ampliação dos espaços e a jornada escolar se faz necessário, uma vez que, “a educação integral exige mais do que compromissos: impõem também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implementação.” (Brasil/MEC, 2009, p. 5).

O aumento da jornada escolar requer planejamento e organização, sendo estes

estabelecidos em um projeto político pedagógico elaborado pela escola, assegurado pela legislação e o sistema educacional de ensino no qual a escola de tempo integral faça parte.

De acordo com o Art. 34 da LDBEN/ 96, refere que:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil/MEC, 1996)

Vale ressaltar que, o projeto de extensão da jornada escolar deve atender os direitos e deveres dos alunos, mais também, não podemos deixar de vislumbrar o direito e dever do educador, haja vista que a reformulação do ensino regular para o integral requer um olhar cauteloso. É necessário levar em contas os diversos aspectos que merecem relevância para o processo de ensino, tais como: espaços, tempo, profissionais especializados, recursos financeiros, dentre outros.

Programa Mais Educação: Política de educação integral nas Escolas Públicas de Macapá

Em se tratando de Brasil, a Educação Integral nas escolas públicas possui uma trajetória de lutas intensas ao longo de anos e em muitas capitais, não é uma realidade distante de se concretizar. Entretanto, muitas dessas escolas conseguiram estender sua jornada escolar através do Programa Mais Educação, sendo este, um projeto criado pelo Ministério da Educação em 2007, mediante a Portaria Interministerial n. 17/2007, a fim de garantir a Educação Integral e a melhoria na qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras que apresentam um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O programa busca criar subsídios para desenvolver nos alunos suas atividades e competências de maneira global. São propostas oficinas pedagógicas por meio das temáticas: educação ambiental; esporte/lazer; direitos humanos em educação: cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso das mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

A esse respeito, Moll (2012, p. 133) ressalta que:

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos da vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes

agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana.

Para o desenvolvimento das atividades o Governo Federal disponibiliza recursos financeiros através do Programa Dinheiro Direto na Escola²² (PDDE) interativo- para as escolas contempladas pelo Mais Educação, a fim de fazer o ressarcimento dos monitores, compra de materiais de consumo (didáticos e pedagógicos) e de apoio às atividades executadas pelo programa. Também, são disponibilizados recursos para que as escolas possam fazer a aquisição de material permanente (computadores, central de ar, mesas, cadeiras e entre outros), a fim de proporcionar um melhor desempenho e suporte nas atividades educativas.

No município de Macapá até o ano de 2016 as escolas públicas que desenvolvem educação na modalidade integral foram apenas as escolas contempladas com o Programa Mais Educação, uma vez que, o sistema de ensino municipal e estadual não possuem recursos financeiros e bases norteadoras para implantar o ensino integral de maneira independente dos recursos federais. Entretanto, mesmo com inúmeras dificuldades de gestão administrativa, estruturas escolares inadequadas para a modalidade de ensino o Estado pretende implantar o ensino integral em nove escolas de nível médio no ano de 2017. Porém, o sistema estadual de ensino possui duas escolas de Ensino Fundamental - localizadas na zona rural - cujo sua nomenclatura é de tempo integral, porém, sua funcionalidade atualmente é de ensino regular, devido a dificuldades estruturais, pedagógicas e principalmente financeiras.

Para fazer esta análise, foi realizada momentos de observações na rotina escolar de uma das escolas do Ensino Fundamental mencionadas e através de relato de experiência de educadores da escola, buscou-se desenvolver uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos, a fim de embasar teoricamente este estudo. A instituição de ensino escolhida é a Escola Estadual de Tempo Integral Pe. João Piamarta, situada no Distrito do Coração, zona rural do município de Macapá, tendo como filosofia o caráter socioeducativo, pois é alugada para o Governo do Estado do Amapá, com a finalidade educacional. A Escola Agrícola Padre João Piamarta – que é a instituição locadora – desenvolve atividades de abrigo de meninos que apresentem risco de vulnerabilidade social e filhos de famílias de baixa renda. A instituição também desenvolve atividades agrícolas, como: floricultura e horticultura, porém já desenvolveu atividades de avicultura, piscicultura, suinocultura e apicultura em caráter de subsistência e consumo dos alunos.

A mesma foi contemplada pelo Programa Mais Educação em 2013 perdurando até o final de 2014, tendo como objetivo de desenvolver as atividades em tempo integral, uma vez que a modalidade não funcionava na prática anteriormente a contemplação do programa. A

²² O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destina recursos federais diretamente nas escolas, com o objetivo de custear merenda, materiais de manutenção (limpeza) e de consumo diário.

escola executava pelo programa cinco oficinas pedagógicas: canteiros sustentáveis, música, reciclagem, esporte/lazer e apoio educacional (reforço escolar), sendo trabalhadas no contra turno dos alunos. A rotina escolar acontecia diariamente com a carga horária de 7hs, utilizando os espaços internos da instituição, porém a localização da escola dificultava o conhecimento e a prática de exploração dos espaços externos e em outros ambientes, como praças, parques, bosques, haja vista que a mesma é de difícil acesso.

Outros fatores que merecem serem ressaltados e que dificultam a implantação da Educação Integral independente do programa na instituição são a falta de uma infraestrutura adaptada aos padrões do ensino integral. A mesma não possui áreas de descanso apropriadas, os banheiros são adaptados com chuveiros, porém o quantitativo é ineficiente para o número de alunos que a escola possui. Em relação a alimentação, a escola dispõe de muitos parceiros que fazem a doação de alimentos, pois existe muitos atrasos no repasse dos recursos financeiros do Governo.

No final de 2014, o Programa Mais Educação foi extinto da escola, isso pois deu-se não por falta de desempenho das atividades, ou tão pouco por falhas nas prestações de contas dos recursos recebidos, mas sim pelo cancelamento da Secretaria de Educação do Estado do Amapá. Isso infelizmente ocorreu na transição do governador Camilo Capiberibe para o governo do atual gestor Waldez Goês, comprometendo a execução de uma política pública, passando a ser uma política de Governo.

Nos anos de 2015 e 2016 a escola continuou a desenvolver suas atividades de acordo com o ensino regular, tendo sinalizado o ensino integral somente em sua nomenclatura. Para o ano de 2017, tem-se a promessa de a escola ser contemplada novamente com o programa, entretanto, com o “Novo Mais Educação,” desse modo desenvolverá atividades em jornada ampliada seguindo os critérios estabelecidos pelo programa.

Diante dos relatos expressos pelos educadores da escola observada, percebe-se que a instituição e seus diferentes colaboradores vão se posicionando e construindo a Educação Integral com muitos obstáculos. Nesse sentido, é relevante que se tenha uma articulação concisa entre a ampliação da jornada de trabalho, em um currículo integrado e integrador, contando com o apoio de instituições governamentais e não governamentais e o terceiro setor na execução de uma política de Educação Integral (Zucchetti *apud* Moll, 2012).

Outro fator importante que não se pode deixar de mencionar é a qualidade da formação docente, que por sua vez, necessita ocorrer paralela a esse processo. Em se tratando da escola analisada, não houve nenhuma formação específica aos professores e nem para os coordenadores pedagógicos para lidar com o ensino integral. Muitos deles por sua vez, relataram a dificuldades de preencher a jornada ampliada com atividades que pudessem

despertar o interesse e a atenção dos alunos, assim como de desenvolverem oficinas pedagógicas para qual não eram habilitados.

Sendo assim, Cavaliere (2002, p. 102) pontua que:

Atualmente, a maior dificuldade que observamos nessas escolas para a organização da rotina das crianças em tempo integral é a carência de profissionais, praticamente reduzidos a um professor por turma e a poucos professores de educação física. Com isso, muitas escolas renderam-se a uma rotina pouco interessante, deixando a criança quase o dia inteiro em sala de aula com um mesmo professor, à execução de uma ou duas aulas semanais de educação física.

Percebe-se que esse educador deve estar em formação continua, buscar conhecimentos atualizados por meio de cursos, incluir horários de planejamento e acompanhamento pedagógicos, de avaliação e de organização da vivência educativa, a fim de garantir um bom processo de ensino aprendizagem. Entretanto, discordamos de uma proposta integral onde se explore o trabalhador docente, que não dê condições mínimas para o exercício de sua prática de maneira salubre e de qualidade.

O Novo Mais Educação: proposta de resgate para a implantação da Educação Integral nas escolas públicas de Macapá

Como já mencionado a implantação do ensino integral nas escolas públicas é uma das metas do Plano Nacional de Educação que precisa ser cumprido. Nesse sentido, surge através da Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016 uma nova proposta para o Programa Mais Educação, denominado de “Novo Mais Educação,” que a nosso ver não pontua inovações se comparado ao programa lançado em 2007.

O Novo Mais Educação (BRASIL/MEC, 2016, p. 3), visa:

[...] ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes mediante a contemplação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer.

O novo modelo do programa estabelece também a integração com a política educacional da rede de ensino e as atividades estabelecidas no Projeto Pedagógico das escolas contempladas. Assim como, a prioridade ao atendimento para os alunos e escolas que apresentem vulnerabilidade social, alunos com defasagem idade/série, dificuldades de aprendizagem e baixo índice no IDEB. Estes aspectos não se diferenciam do antigo programa, que também levava em consideração os mesmos para a contemplação da Mais Educação.

Sobre a jornada ampliada do Novo Mais Educação, serão estabelecidas a carga horária mínima de 05 (cinco) horas semanais ou de 15 (quinze) horas semanais, sendo estabelecidas

pela Unidade Executora de acordo com o Plano de Atendimento da Escola, disponibilizado na plataforma do PDDE Interativo. Assim como deverá estar específico a carga horária das atividades complementares e de Atendimento Pedagógico (Português e Matemática).

Desse modo, Guimarães (2013, p. 209) evidencia que: “[...] a política pública de educação integral em jornada ampliada pode ser uma possibilidade para esta melhoria, pois, ela promove a integridade do educando, proporcionando o desenvolvimento das suas múltiplas competências e habilidades”.

Contudo, pensar e agir uma escola que assegure o acesso, a permanência e a conclusão do ensino não é uma tarefa fácil, quando se fala em ensino integral, as dificuldades só aumentam. Entretanto é necessário que se estabeleça esse novo modelo de ensino nas escolas públicas que não seja só pelo Programa Novo Mais educação, mas também que seja uma política pública de Estado, a fim de garantir uma educação de qualidade e ampla, não só em seu aspecto de tempo, mas também de desenvolvimento humano.

Considerações finais

Com a elaboração do presente estudo, percebe-se que a Educação Integral vem se consolidando gradativamente no cenário educacional brasileiro, bem como, nas escolas públicas de Macapá por meio do Programa Mais Educação. Entretanto, as dificuldades e entraves para o desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto pedagógico do programa, não permite que os educadores desanimem, e tão pouco, deixem de ter perspectivas de que a Educação Integral seja um modelo inovador para as escolas, independentemente do programa.

A proposta da Educação Integral vai além da ampliação da jornada escolar, da carga horária e da expansão dos espaços educativos. Busca-se consolidação com parceiros, a utilização de espaços externos aos muros escolares, assim como o principal objetivo que é o desenvolvimento de um processo de ensino – aprendizagem de qualidade para os alunos.

A Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta, como se pode perceber, é uma instituição de ensino integral só de nome e que apresenta muitas dificuldades que vão desde seu processo de regularização à falta de materiais de consumo: papel, lápis, material de limpeza e entre outros, apesar de ser cadastrada para receber recursos federais, entretanto existe atraso nos repasses. Contudo, a escola desenvolve atualmente duas oficinas pedagógicas (Oficina de Reciclagem e Oficina de Leitura) para o primeiro segmento do

Ensino Fundamental, contando com recursos escassos e doações das próprias docentes responsáveis pelos projetos.

Portanto, para que a Educação Integral seja implantada de maneira coerente e concisa de acordo com os ideais de seus precursores, necessita ter políticas públicas que garantam uma educação de qualidade, formação continuada para os educadores, construção de escolas com a infraestrutura adequada para a modalidade de ensino, alimentação, profissionais habilitados: pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, nutricionistas, professores de atendimento ao ensino especial, entre outros profissionais que favoreçam a eficácia do processo educativo. Sendo assim, essa educação deve despertar nos alunos o interesse e perspectivas de uma vida melhor, a fim de formar cidadãos críticos e capazes de contribuir com a sociedade e comunidade que estejam inseridos.

De acordo com os objetivos acredita-se que a pesquisa foi de suma importância, uma vez que, a análise realizada mostrou que muitas são as dificuldades que as escolas públicas enfrentam para implantar a modalidade de ensino integral, haja vista que, as políticas públicas não são específicas para tal modalidade. Basta também saber que para as escolas estaduais de Ensino Fundamental de Macapá e em especial para a Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta, a modalidade integral só se fez presente através do Programa Mais Educação.

Entretanto, existe a proposta de implantação do ensino integral em 9 (nove) escolas da rede estadual de nível médio no ano de 2017. A Secretaria de Educação do Estado selecionou 6 (seis) escolas da cidade de Macapá e 3 (três) escolas do município de Santana para serem beneficiadas com esse novo modelo de ensino. Foi realizado no mês de janeiro, processo seletivo para servidores que irão compor o quadro de profissionais das escolas de tempo integral, porém a aceitação da comunidade escolar e dos docentes não foi boa, haja vista que o processo foi arbitrário, não correndo de acordo com os princípios da gestão democrática.

Após essa eloquência acredita-se que seria necessário que sejam tomadas como relevância para futuros estudos, os seguintes aspectos de acordo com a Educação Integral: a organização é construção de um currículo, bem como de um projeto político pedagógico de escola de tempo integral; a gestão democratizada para a escola de tempo integral de acordo com as políticas públicas; assim como a formação inicial e continuada para os educadores na perspectiva da escola de tempo integral.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação (1996). *Lei de 20 dezembro de 1996: n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Brasil.
- Brasil. Ministério da Educação (2001). *Lei de 19 de fevereiro de 2001: n.10.172/2001. Plano Nacional*

de Educação (2001-2010). Brasília, Brasil.

Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília, Brasil.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2003). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Em: Torres, R. M. *A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Muitos lugares para aprender*. São Paulo, Brasil: CENPEC/Fundação Social Itaú/UNICEF.

Brasil. Ministério da Educação (2014). *Lei de 25 de junho de 2014: n. 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Brasília, Brasil.

Cavaliere Feiteio, R. M. (1996). *Escola de Educação Integral: em direção a uma educação multidimensional*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação.

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Cavaliere, A. M. (2002a). Educação Integral: uma nova identidade para a educação brasileira? *Revista Educação e Sociedade*. Dez. v. 23. n. 81.

Cavaliere, A. M. (2002b). Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. Em: Coelho Coimbra da Costa, L. M. e Cavaliere Villela, A. M. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Chave Waldenfeld, M. (2002). Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. Em: Coelho Coimbra da Costa, L. M. e Cavaliere Villela, A. M. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Coelho, L. M. (2004). C. C. Brasil e escola pública de tempo integral: Por que não? *Revista Proposta* (Rio de Janeiro), n. 83.

Gallo, S. (2002). A Educação Integral numa perspectiva anarquista. Em: Coelho Coimbra da Costa, L. M. e Cavaliere Villela, A. M. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Guimarães, M. N. (2013). Educação Integral: uma possibilidade de revisão de conceito e práticas pedagógicas. Em: Lima das Chagas Silva, F., Lima Marques, L., Cardozo Pires Barros, M. J. (Orgs.). *Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas*. São Luís, Brasil: EDUFMA.

Lacerda, M. P. (2012). Apresentação. Em: Moll, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre, Brasil: Penso.

Moll, J. (2009). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, Brasil: MEC/SECAD.

Moll, J. (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre, Brasil: Penso.

Piana, M. C. (2009). A pesquisa de campo. Em: Piana, M. C. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo, Brasil: Editora UNESP, Cultura Acadêmica.

CAPÍTULO 10

Situação da inserção no mercado de trabalho dos egressos dos cursos técnicos dos Centros de Educação Profissional do Município de Santana-Amapá/Brasil

Maria de Fátima Soares Ferreira²³

Introdução

O tema da investigação científica focaliza Situação da Inserção dos egressos dos cursos técnicos inseridos no mercado de trabalho. A mesma foi protagonizada por egressos que estudaram nos Centros de Educação Profissional do Município de Santana, Estado do Amapá- Brasil. A situação da inserção de egressos inseridos no mercado de trabalho é uma temática pertinente porque determinou a situação sócio demográfica dos egressos inseridos no mercado de trabalho, descreveu a preparação profissional dos egressos inseridos no mercado de trabalho, identificou as estratégias de inserção dos egressos inseridos no mercado de trabalho e descreveu a satisfação com o trabalho dos egressos inseridos no mercado de trabalho dos referidos Centros. Esta pesquisa adquire relevância pedagógica porque vai contribuir ao analisar a situação de inserção dos egressos de cursos técnicos inseridos no mercado de trabalho, determinar a situação socio demográfica do egresso inserido no mercado de trabalho, descrever a preparação profissional dos egressos inseridos no mercado de trabalho, identificar as estratégias de inserção dos egressos inseridos no mercado de trabalho e descrever a satisfação com o trabalho dos egressos inseridos no mercado de trabalho.

Para levar a investigação adiante e analisar a situação dos egressos dos cursos técnicos dos centros profissionalizantes do município de Santana Estado do Amapá – Brasil inserido no mercado de trabalho utilizou-se como procedimento geral a pesquisa de foco quantitativa, em razão de sua objetividade. Nesse marco adotou-se como Instrumento um questionário fechado tricotômico tipo teste de seleção múltiplo de uma opção de resposta. Para coletar os dados de campo conforme os propósitos da pesquisa.

Ressalta-se, a estrutura e organização baseou-se na determinação do objeto; ilustração de tema-problema com o referencial teórico; explicitação do marco metodológico; análise e discussão dos resultados; e, conclusão.

Situação sócio demográfica

²³ Doutora em Educação. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP. E-mail: fatimasoares_ap@hotmail.com

Procurou-se verificar a situação sócio demográfica dos alunos egressos que concluíram o curso técnico profissionalizante em: Edificações, Eletroeletrônica e Pesca, no período de 2014 a 2017, dos Centros de Ensino Profissionalizantes - Maria Salomé Gomes Sares e o Centro de Pesca, do município de Santana/AP. O objetivo é de conhecer a situação de inserção desses alunos inseridos no mercado de trabalho após a formação no ensino técnico.

Segundo o censo de 2017 a população do município de Santana é de 115.471 habitantes e sua área é de 1.541.224 Km, isso tudo se faz necessário para fins de formulação de políticas públicas, para a população, pois só se terá uma melhora na vida dos egressos e das pessoas de modo geral quando se tiver políticas públicas que ajudem realmente a população que mais precisa.

Para a pesquisa acadêmica, o Indicador Sócio demográfico pode servir como elo entre modelos explicativos da Teoria Social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados. Dessa forma, Jannuzzi afirma que:

Em uma perspectiva programática, o Indicador Social é um instrumento operacional para monitoramento da realidade social, para fins de formulação e reformulação de políticas públicas. Taxas de analfabetismo, rendimento médio do trabalho, **estado civil** taxas de desemprego, proporção de alunos matriculadas em escolas, números de egressos de cursos técnicos, neste sentido, indicadores sociais, ao traduzir em cifras tangíveis e operacionais das várias dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social (2010, p. 74).

Ao considerar a realidade social dos egressos e da população de modo geral do município, assim como a relação à diferentes aspectos da realidade local e visando realizar um diagnóstico da população e de trabalhadores de nível técnicos, no município de Santana de acordo com o Censo demográfico de 2017. Ao utilizar os dados do Censo Demográfico do IBGE é necessário observar algumas questões: como estado Civil, faixa etária e renda.

Visto que, para verificar o perfil sócio demográfico dos egressos dos cursos técnicos dos centros de educação profissional do município de Santana considerou-se como fatores principais: Estado civil, Estrutura familiar e localização Geográfica, pois esses aspectos possibilitam saber se o egresso é solteiro ou casado, se sua família é nuclear ou não, para que se possa utilizar esses dados a fim de que se tenha uma melhoria na vida das pessoas. Isso, sem dúvida, é o melhor caminho, principalmente no que se refere à inserção do egresso no mercado de trabalho.

Preparação profissional dos egressos dos cursos técnicos

Sem dúvida o ensino profissionalizante através dos cursos técnicos tem contribuído para aumentar o processo de preparação profissional dos egressos para o mercado de trabalho

e gerar um diferencial em relação aos que não fizeram o curso técnico. Em relação ao contexto da preparação profissional, Santos afirma que:

Na atual sociedade os educadores devem estar preparados para mostrar aos alunos que a aprendizagem não se encerra ao término de um curso técnico – e a busca constante por novos conhecimentos, a sede de aprender sempre, será parte essencial do profissional que pretende se destacar em sua carreira, contribuir para a sociedade e evoluir em compasso com a sociedade de hoje (2010, p. 3).

É possível notar que o processo de preparação para o mundo do trabalho de hoje busca preparar profissionais de qualidade que busque um aperfeiçoamento contínuo da sua formação e deve estar em constante atualização, tanto na sua área de profissão como em outras áreas. Pois o mercado de trabalho exige pessoas habilitadas e com habilidades e competências para contribuir com a sociedade. Por tanto, formar indivíduo capacitado e preparado insere-se também no espaço educacional para aprender a lidar com tais exigências profissionais que estão em constante movimento.

A escola torna-se responsável em repassar conhecimento sistematizado e específico para conceber mão-de obra específica e qualificada para atender os anseios de uma sociedade que busca trabalhadores para fortalecer as demandas. O cenário econômico do Brasil depende de indivíduos capacitados e com uma ótima formação para alavancar o crescimento do país.

Neste sentido, teremos indivíduos que com uma aprendizagem significativa, a qual o ensino técnico proporciona, de forma a unir-se teoria a prática, tornando-se profissionais altamente competentes a atuarem neste cenário competitivo que hoje o mercado de trabalho exige tanto.

Para isto, se faz necessário proporcionar a formação acadêmica do cidadão com qualidade e com certificação, onde o egresso possa se inserir no mercado de trabalho condignamente. Maximiano afirma que:

A exigência do mercado de trabalho quanto a formação acadêmica tornou-se cada vez mais importante. A capacitação, habilitação, certificação e conhecimento são objetivos comuns daqueles que pretendem se inserir no mercado de trabalho condignamente com seus anseios e necessidades (2006, p. 329).

Portanto, ao se inserir no mercado de trabalho, o jovem egresso em alguma situação carece de formação especial para atuar, para desenvolver com qualidade seu labor. A formação acadêmica e a formação continuada são o passaporte para a inserção de qualquer cidadão no mercado de trabalho, pois as exigências que se tem hoje em dia, com relação ao trabalhador é que quanto mais ele tem formação acadêmica, este tem maiores chances de serem inseridos no mercado do trabalho.

Visto que, o espaço escolar auxilia com ferramentas fundamentais para integrar e preparar o egresso no mundo do trabalho com uma mão-de obra preparada para conduzir todo processo do trabalho com êxito. O trabalho garante ao egresso crescimento pessoal e

profissional, bem como o trabalho oportuniza o relacionamento interpessoal e também profissional, pois numa sociedade repleta de contradições a escola forma profissionais capacitados para atuar no meio em que vivem.

Então, a preparação profissional de egressos para o mercado de trabalho, não é algo simples, pois é preciso qualificar, profissionalizar para que as respostas sejam satisfatórias tanto para o trabalhador quanto para as pessoas que recebem o serviço prestado. Bem como todos aqueles egressos que fazem tudo para ser inserido no mercado de trabalho o mais rápido possível.

Portanto, a qualidade do trabalho é uma exigência capital para todos os envolvidos nesse processo e a formação permite ao indivíduo a sua transformação através do ensino aprendizagem. Pois quando se dá a ele um ensino voltado para agir no mercado de trabalho. Visto que a formação através do ensino técnico profissional e o mercado de trabalho ainda requerem um olhar cuidadoso por parte das autoridades que lidam com a educação brasileira e principalmente aos que buscam a iniciação no mercado de trabalho.

Estratégias de inserção dos egressos no mercado de trabalho

A estratégia de inserção dos egressos no mercado de trabalho sempre será um desafio para todos, pois o mercado é sempre muito competitivo, e nunca se terá vaga para todos, por isso é importante que os egressos estejam sempre atentos a todas e as várias formas de se inserirem neste mercado tão competitivo, onde os mais qualificados conseguem se inserir sem grandes dificuldades.

De acordo com Maximiano estratégia é “a seleção dos meios para realizar objetivos” (2006, p. 329). São vários atos de inserir ou colocar o egresso no mercado de trabalho. Cada egresso ao concluir qualquer curso técnico, sempre busca todas as maneiras para se inserir no mundo trabalho, pois seu objetivo ao fazer um curso técnico é ao término conseguir um emprego, onde consiga ter uma boa remuneração, porém isso não é tão fácil, nos dias atuais.

A inserção de jovens egressos no mercado trabalho, não é algo simples, pois é preciso qualificar, profissionalizar para que as respostas sejam satisfatórias tanto para o trabalhador quanto para as pessoas que recebem o serviço prestado. A qualidade é uma exigência capital para todos os envolvidos nesse processo de inserção a educação permite ao indivíduo a sua transformação no processo ensino aprendizagem quando dá a ele um ensino voltado para agir no mercado de trabalho. O conhecimento técnico e profissional ainda requer um olhar cuidadoso por parte das autoridades que lidam com a educação brasileira.

Pois os jovens egressos pouco qualificados têm, naturalmente, maiores dificuldades de inserção no mercado, do que aqueles que procuram estar sempre buscando melhorar a sua

qualificação profissional e isso reflete na população em geral, os jovens egressos menos escolarizados têm menor condição de seletividade para sua inserção no mundo do trabalho. Para Pacheco 2014, estratégia de inserção está condicionada a critérios e formas de integração dos egressos ao mundo do trabalho, mais especificamente no mercado de trabalho local. Sabe-se que existem inúmeras estratégias de inserir um egresso no mercado de trabalho, pois o jovem egresso busca todas as formas de se inserir no mercado de trabalho.

Satisfação no trabalho

A satisfação no trabalho é um estado de prazer emocional resultante da avaliação que um profissional faz sobre até que ponto o trabalho que desenvolve atende seus objetivos, necessidades e valores. Assmar afirma que:

Satisfação no trabalho são situações, um manifestado na forma de contentamento (satisfação). O trabalho, nesta perspectiva teórica, é entendido como dinâmico, numa complexa interação entre papéis, tarefas, responsabilidades, sistemas de benefícios e recompensas, reconhecimento etc. A satisfação no trabalho é uma atitude ou resposta emocional às tarefas de trabalho assim como às condições físicas e sociais do local de trabalho e definida como o grau segundo o qual os indivíduos se sentem em relação a seu trabalho (2004, p. 24).

Então, satisfação no trabalho representa a totalização do quanto o indivíduo que trabalha vivencia experiências prazerosas no contexto das organizações. Assim sendo, satisfação no trabalho compreende um foco, uma fonte ou origem de tais experiências prazerosas sendo, portanto, utilizadas as expressões “satisfação com...” (o salário, os colegas, a chefia, as promoções e o próprio trabalho). Satisfação no trabalho significa avaliar o quanto a convivência com os colegas e as chefias e o quanto a realização das tarefas propiciam ao empregado sentimentos gratificantes ou prazerosos.

Segundo Spector (2005) A satisfação no trabalho é uma variável de atitude que mostra como os egressos se sentem em relação ao trabalho que tem, seja no todo, seja em relação a alguns de seus aspectos. É o quanto os egressos gostam do seu trabalho Visto que a verdadeira satisfação é quando os egressos gostam e sentem prazer com o que fazem. É a forma como o sujeito vê seu trabalho como importante, valioso e significativo e a responsabilidade percebida pelo trabalhador em relação ao seu trabalho e pelo resultado do trabalho que executa.

A satisfação é um sentimento agradável que resulta da percepção de que o trabalho que realizamos nos proporciona bem estar em vários aspectos ou permite a realização de valores importantes relativos ao próprio trabalho. Hunt e Osborn afirma que:

A satisfação no trabalho formalmente definida é o grau segundo o qual os indivíduos se sentem de modo positivo ou negativo com relação ao seu trabalho, é uma atitude, ou resposta emocional às tarefas de trabalho e às suas várias facetas.

Aspectos mais comuns da satisfação no trabalho relacionam-se com pagamento, desempenho e avaliação de desempenho, colegas qualidade de supervisão condições físicas e sociais do local de trabalho (2002, p. 96).

Então, a satisfação no trabalho, perpassa por vários fatores, principalmente a questão salarial, um dos mais importantes, pois um trabalhador bem renumerado sem dúvida irá estar sempre satisfeito com o seu trabalho e com isso a empresa terá mais lucros.

Segundo Robbins, S.P; Judge; T.A; Sobral (2011), a satisfação no trabalho pode ser o fator fundamental que determina o comportamento de cidadania organizacional. Colaboradores satisfeitos tendem a falar bem da empresa, a contribuir com os colegas e a excederem as expectativas com relação ao trabalho, podendo também superar suas atribuições regulares pelo anseio de retribuir as expectativas positivas, pois quando o trabalhador está satisfeito, o clima da organização, será sempre agradável.

Método

O presente trabalho surgiu de uma leitura prévia da literatura específica sobre o tema em questão. Construindo-se a pesquisa bibliográfica por análise de livros, artigos, dissertações e teses, com intuito de reunir informações para ilustrar qual a situação do egresso inserido no mercado de trabalho dos centros de educação profissionalizante. Pretendeu-se nesse sentido, construir argumentos teóricos que subsidiem os alicerces dos resultados da pesquisa de campo.

Nesta pesquisa optou-se pelo enfoque quantitativo. Enquadrou-se dentro das perspectivas quantitativas sendo que o foco da investigação se deu em torno das dimensões: Situação Sócio Demográfica, Preparação Profissional dos egressos dos cursos técnicos, Estratégias de Inserção dos egressos no mercado de Trabalho, Satisfação no Trabalho. O nível de pesquisa abordado neste trabalho foi de profundidade descritiva. O desenho é não experimental uma vez que o pesquisador não manipulou a variável.

A população da pesquisa atinge 330 egressos, e a amostra foi estratificada 97 egressos de edificações, 84 egressos de eletroeletrônicos e 75 egressos de pesca com o total da amostra de 256 egressos, amostragem aleatória simples por estratos, com um nível de exigência de 95% de confiança e erro 5%. Diante desse contexto. Com a técnica de enquete estruturada, com instrumentos de questionários tricotômicos fechados.

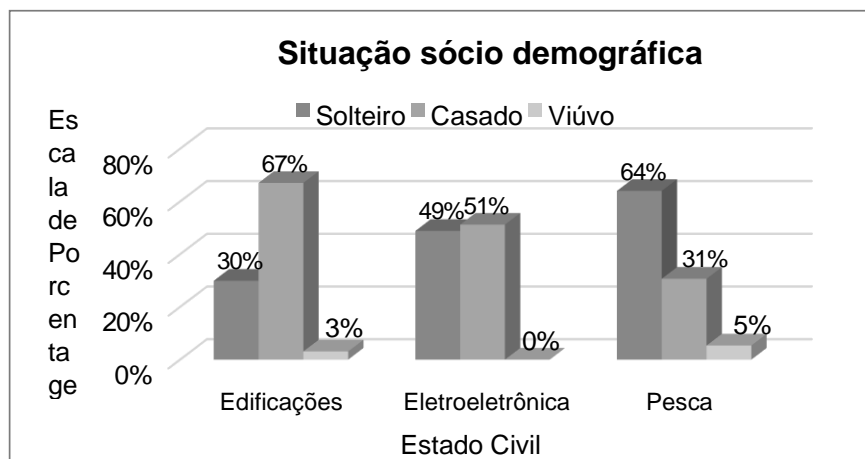
Análise dos dados

Os resultantes são oriundos da combinação das respostas de 256 (duzentos e cinquenta e seis egressos) em 3 (três) indicadores dessa dimensão 01:Estado Civil, tipo de

moradia e renda familiar. Seguidamente se apresentam os dados colhidos na ordem planejada por dimensão, indicadores, itens da pesquisa e opção de resposta.

Estes resultados numéricos e seus indicadores ficam melhor esclarecidos com o gráfico de barras da figura 1.

Figura 1. Distribuição de pontos em valores numéricos relativos por indicadores, segundo Situação Sócio demográfica dos egressos.

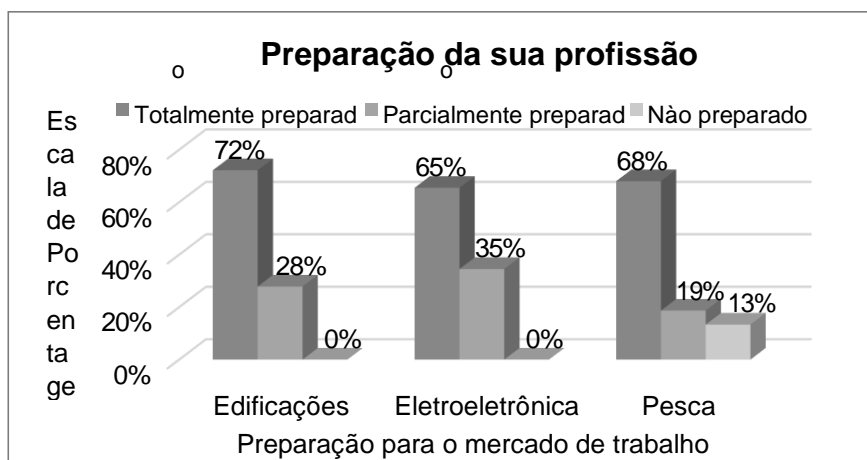


Nos três indicadores da dimensão socio demográficos três cursos edificações, eletroeletrônica e pesca o resultado mostra que 51% dos egressos são casados, 46% dos egressos são solteiros e ótimo de moradia 74% possuem moradia própria e 35% possuem renda familiar de 1 a 2 salários mínimos e 34% possuem de 3 a 4 salários mínimos e 31% possuem mais de 5 salários mínimos. Pois observa-se um desequilíbrio entre os salários dos egressos. Segundo Mirabete (2017), refere-se, assim, à cidadania, à família, e à capacidade civil. Visto que, estado civil é a situação de uma pessoa em relação ao matrimônio ou à sociedade conjugal.

Os resultantes da dimensão 02: Preparado para o mercado de trabalho, Perspectiva na área de formação e Atuação na formação técnica. Seguidamente na Figura 2 se apresentam os dados colhidos na ordem planejada por dimensão, indicadores, itens da pesquisa e opção de resposta.

Estes resultados numéricos e seus indicadores ficam melhor esclarecidos com o gráfico de barras da figura 2.

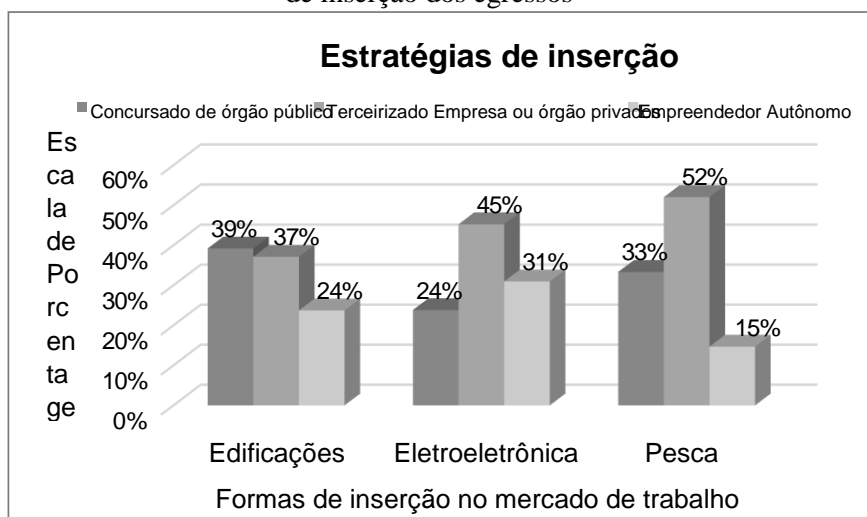
Figura 2. Distribuição de pontos em valores numéricos relativos por indicadores, segundo preparação profissional



No que diz respeito aos indicadores da dimensão preparação para o mercado de trabalho os egressos tem uma perspectiva muito positiva com relação a sua preparação para o mercado de trabalho, nos cursos de edificações, eletroeletrônica e pesca. Os egressos buscam de todas as formas trabalhar em sua área de formação. Porém o que mais se almeja é estar inserido no mercado de trabalho. Seja ele a sua profissão ou não. Santos (2010), afirma que: É possível notar que o processo de preparação para o mundo do trabalho de hoje busca preparar profissionais competentes, para atuarem tanto na sua área de profissão como em outras áreas

Os resultantes da dimensão 03: estratégias de inserção dos egressos, Formas de Inserção e Regime do vínculo empregatício. Seguidamente na Figura 3 se apresentam os dados colhidos na ordem planejada por dimensão, indicadores, itens da pesquisa e opção de resposta.

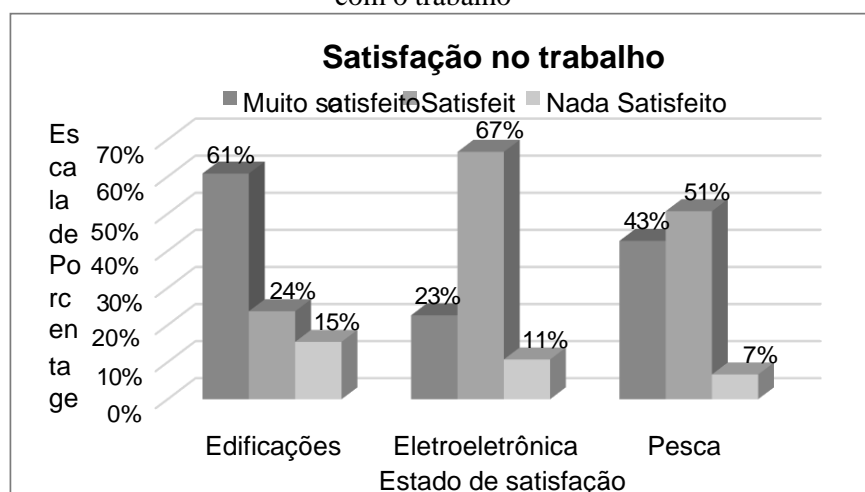
Figura 3. Distribuição de pontos em valores numéricos relativos por indicadores, segundo estratégias de inserção dos egressos



Em relação aos indicadores da dimensão estratégia de inserção no mercado de trabalho nos três cursos Técnicos Edificações, Eletroeletrônica, Pesca. O que chama atenção é que tem o maior número de egressos inseridos no mercado de trabalho através de terceirização dos serviços de empresas ou órgãos públicos, com contrato de trabalho de 20h/s e ou 40h/s. Para Pacheco (2014), estratégia de inserção está condicionada a critérios e formas de integração dos egressos ao mundo do trabalho, mais especificamente no mercado de trabalho local. Sabe-se que existem inúmeras estratégias de inserir um egresso no mercado de trabalho, pois o jovem egresso busca todas as formas de inserção no mercado de trabalho, seja por concurso ou trabalhador autônomo.

Os resultantes da dimensão 04: satisfação com o trabalho dos egressos. Estado de Satisfação, Relações interpessoais e Motivação com o trabalho Seguidamente na Figura 4 se apresentam os dados colhidos na ordem planejada por dimensão, indicadores, itens da pesquisa e opção de resposta.

Figura 4. Distribuição de pontos em valores numéricos absolutos por indicadores, segundo satisfação com o trabalho



No que diz respeito aos indicadores da dimensão satisfação com o trabalho os egressos dos três cursos técnicos possuem uma visão muito positiva em relação ao seu trabalho. Isto justifica uma relação harmoniosa dos egressos em seu local de trabalho e uma certa motivação. Segundo Spector (2005), a satisfação no trabalho é uma variável de atitude que mostra como os egressos se sentem em relação ao trabalho que tem, seja no todo, seja em relação a alguns de seus aspectos.

Conclusões

De acordo com os resultados obtidos no primeiro objetivo determinar a situação socio demográfica dos egressos dos cursos técnicos dos centros de educação profissional do município de Santana inseridos no mercado de trabalho podemos concluir que: Estado civil

=51 % são casados. Solteiro 46%. Viúvo 3%. Tipo de moradia - 74% casa própria. Alugada 15%. Cedida 11%. Renda familiar: 35% ganham de 1 a 2 salários. 34% de 3 a 4 salários. 31% mais de 5 salários. Existe desequilíbrio entre as rendas e uma igualdade entre casado. Desta forma no curso de edificações possui o maior número de egressos casado, maior salário, casa própria,

No segundo objetivo descrever a preparação profissional dos egressos dos cursos dos técnicos a maioria estão preparados para o exercício de sua profissão. Porém os egressos do curso de Edificações são os que têm o maior percentual de preparado

No terceiro objetivo identificar as estratégias de inserção dos egressos dos cursos técnicos dos centros de educação profissional do município de Santana inseridos no mercado de trabalho 69% estão totalmente preparados, conclui-se que grande parte dos egressos foram inclusos no mercado por terceirizados: 44 %. Sendo que o curso de Pesca foi o que teve maior percentual de egresso inserido por terceirização.

No quarto objetivo descrever a satisfação com o trabalho dos egressos dos cursos técnicos dos centros de educação profissional do município de Santana inseridos no mercado de trabalho: 46% dos egressos estão satisfeito com o seu trabalho. Sendo o curso de edificações que apresenta o maior número satisfação.

Tendo em vista o objetivo geral conclui-se que a situação dos egressos inseridos no mercado de trabalho economicamente e profissionalmente é muito boa, pois os mesmos garantem através do seu trabalho a possibilidade de uma segurança em sua vida pessoal e familiar, proporcionando uma melhor qualidade de vida. Pois os mesmos foram inseridos no mercado de trabalho por concurso, terceirização e empreendedor autônomo. Os egressos se sentem com uma boa formação, preparados, motivados e satisfeitos com o seu trabalho atual.

Referências

- Associação Brasileira De Normas Técnicas. NBR14724 (2011). *Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro.
- Assman, H. (2004). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 11. ed. Petrópolis, RJ., Brasil: Vozes.
- Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística (IBGE) (2011). *Censo Demográfico 2010: resultados preliminares do universo – conceitos e definições – tabelas adicionais*. Rio de Janeiro, Brasil: IBGE.
- Hunt, J. y Osborn, R. (2002). *Fundamentos do comportamento organizacional*. São Paulo, Brasil: Bookman.
- Lakatos, E. y Marconi, M. (2001). *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Jannuzzi, P. (2010). *Indicadores sociais no Brasil*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Maximiano, (2006). *Estratégia é “a seleção dos meios para realizar objetivos*.
- Mirabete, J. y Fabbrini, R.N. (2017). *Execução penal*. Gen: Atlas.

Ministério Da Educação (2008). *Catálogo nacional de cursos técnicos*. Brasília, DF.

Disponível em:

Pacheco Moreira, E. (2014). *Os institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica*, Natal/RN, Brasil: IFRN.

Robbins, S. P., Judge; T. A. y Sobral, F. (2011). *Comportamento Organizacional*. 14ª. São Paulo, Brasil: Pearson Prentice Hall.

Santos, M. B. (2010). *Inserção no mercado de trabalho e formação profissional – Guia teórico para decisões*. Socius Working Papers, v. 5, Lisboa: 2010 p. 3. Disponível em: <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2170>.

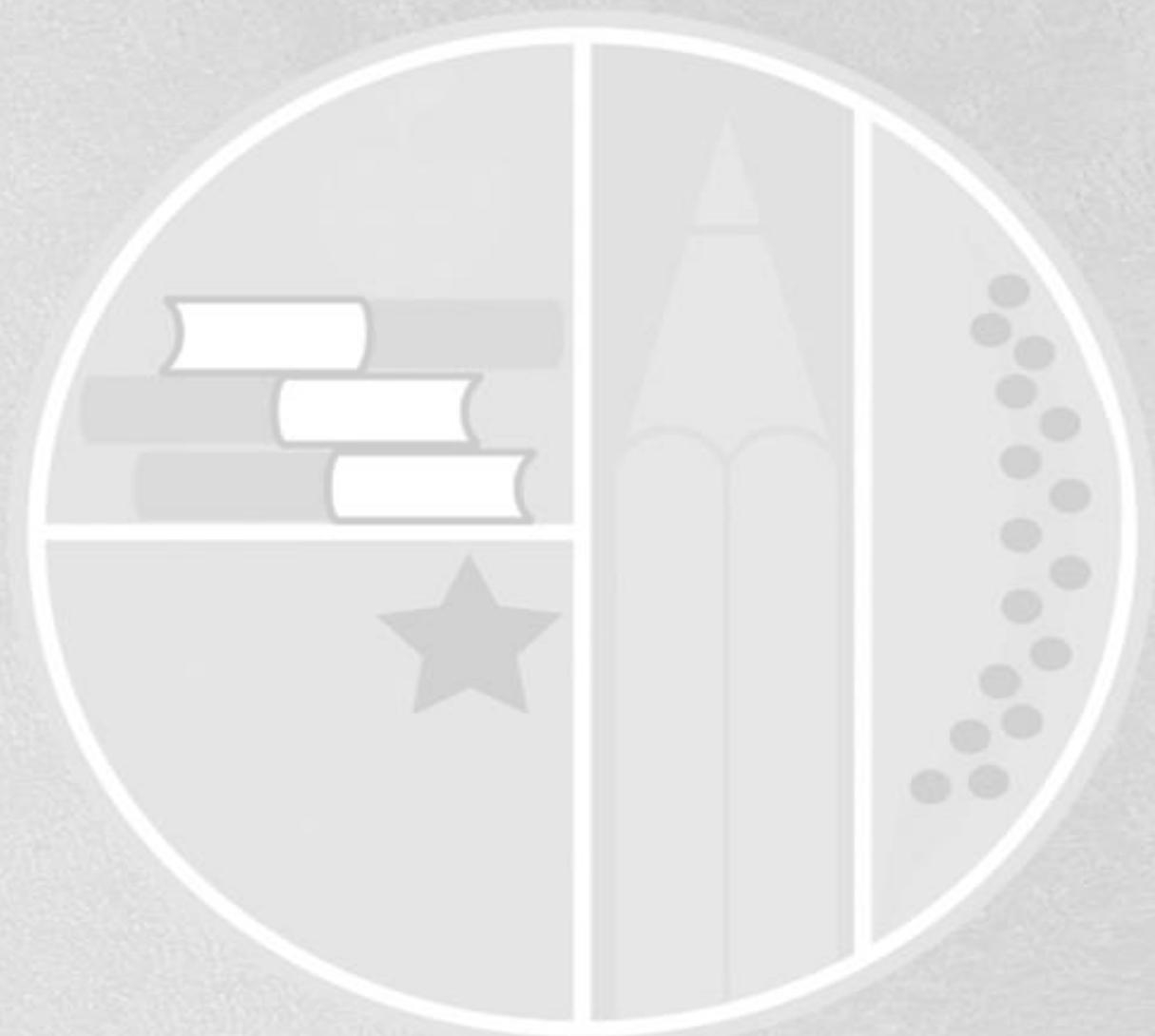
Santos, M. B. (2013). *Satisfação no trabalho: o caso de um banco*. Tese de Doutorado. Escola Superior de Ciências Empresariais.

Silva, da L. M. A. y Días Tovaes, M. (2017). *A pesca artesanal no estado do Amapá: estado atual e desafios*. Bol. Téc. Cient. Cepnor, v. 10, n. 1, pp. 43-53.

Spector, P. E. (2005). *Psicologia nas organizações*. São Paulo, Brasil: Saraiva.

III SIMPÓSIO

EDUCAÇÃO CONECTADA: INOVAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



CAPÍTULO 11

O uso intensivo das TICs a partir do ensino remoto emergencial nas escolas e o impacto do distanciamento social para professores e alunos no período da COVID-19

Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino²⁴

Joelma Del-Tetto Minervino Vieira²⁵

Maria de Fátima Soares Ferreira²⁶

Introdução

Este artigo trata de uma investigação que contextualiza a educação no período da pandemia do novo Coronavírus que teve início em março de 2020, atingindo a população global. A pesquisa visa adentrar sobre o impacto do distanciamento social e a migração abrupta para o Ensino Remoto Emergencial – ERE, com via de acesso pelas Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação – TDIC, como veículo central para apoiar o processo educacional.

Professores e alunos impedidos de irem à escola, agora, se conectam virtualmente na tentativa de sistematizar uma nova condução pedagógica, muito diferente daquela tradicionalmente feita no ensino presencial. A necessidade de levar a sala de aula para dentro das telas do computador para as aulas virtuais teve o intuito de diminuir os impactos no calendário escolar, no processo de ensino e na saúde dos alunos.

Com o tempo prolongado da crise, o distanciamento social se mostrou maléfico a saúde mental de professores e alunos. A mudança radical no estilo de vida trouxe experiência de solidão, ansiedade e um estado emocional doloroso, principalmente para população infantil e juvenil que tem no ambiente escolar um espaço de socialização. Afinal, é na escola que esse público passa boa parte da infância e da adolescência.

Considera-se neste estudo, pesquisas recentes feitas por Órgãos Internacionais e Nacionais que tem apresentado o raio X diante do impacto da pandemia e das aulas remotas na vida de professores e estudantes, bem como na própria família. Instituições como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas (ONU) e no Brasil o Ministério da Saúde- MS, o próprio Ministério da Educação (MEC) e o Conselho

²⁴ Mestra em Educação. Professora do Instituto Federal do Amapá. E-mail: darlene@deltetto@fap.edu.br

²⁵ Governo do Estado do Amapá. E-mail: darlene@deltetto@fap.edu.br

²⁶ Doutora em Educação. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP. E-mail: fatimasoares_ap@hotmail.com

Nacional de Educação (CNE), trabalham no sentido de orientar as escolas, educadores e as famílias com recomendações e diretrizes durante a pandemia do coronavírus.

É diante deste novo paradigma de crise humanitária que se impõe análises e reflexões sobre um tema tão relevante no âmbito da pesquisa. Fomentar cada vez mais investigações se torna primordial para debates entre educadores e a sociedade brasileira, principalmente porque o estado pandêmico ainda se encontra em processo, e as consequências vão ser prolongadas e desastrosas em diversas áreas, inclusive para a educação.

O estudo fundamenta-se numa pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, possibilitando a soma de informações científicas que tratam de um tema recente no campo da pesquisa. O objetivo maior da investigação é trazer evidências científicas para compreender os impactos do distanciamento social e o uso das TICs no contexto da Covid-19 para professores e alunos no ERE na educação brasileira, bem como promover a compreensão sobre os fatos pesquisados com intuito de deixar um fio condutor de continuidade e discussões no campo científico.

A estrutura e organização do trabalho foram constituídas: delimitação do objeto pesquisado; tema-problema; referencial teórico; linha metodológica; análise e discussão dos resultados; e, conclusão.

As tecnologias como apoio para o ERE no período da COVID-19

Na chamada sociedade da informação e comunicação integrar os processos tecnológicos a área educacional é fundamental para a formação dos cidadãos do século XXI. “Como instituição social, a escola é historicamente situada e, portanto, está sujeita às mesmas influências e transformações que afetam a sociedade como um todo” (Alcici, 2014. p. 2).

Contudo, no segmento educacional, a tecnologia vem se apresentando cada vez mais em um elemento inovador e facilitador para as novas práticas educativas. É preciso considerar novos tempos e novos espaços para o ensino através do acesso aos meios de conectividade (KENSKI, 2003). Clareia-se sobre essa afirmação principalmente quando se situa os desafios da educação durante o processo de pandemia em que o mundo está passando.

Ao se referir sobre essa realidade e traçando um paralelo com o atual contexto de crise mundial iniciada em março ano de 2020, a Covid-19 abalou as sociedades do mundo inteiro, devido a necessidade de isolamento social. Durante esse processo, os meios digitais/internet se tornam a única via de acesso disponível para a não interrupção total das interações sociais.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS e a Organização Mundial da Saúde – OMS (2020), O uso das TICs foram intensificadas, sobretudo os telefones celulares, se transformaram no principal meio usado pelas pessoas, governos e instituições

para interagir, compartilhar informações, gerar e dividir conhecimento, e se comunicar.

Em uma matéria no site da IFF/FIOCRUZ, em maio de 2020 sobre ‘O papel das redes sociais durante a pandemia’ a autora Malavé coloca:

Neste período de quarentena, a internet e as redes sociais vêm trazendo muitos benefícios para uma grande parte da população. Enquanto as possibilidades do trabalho *home office*, aulas *on-line*, de adotar novas estratégias de comércio, manter relacionamentos afetivos e até desfrutar do lazer e da cultura já vinham ocorrendo nos últimos anos através das telas de *smartphones* e computadores, foi o isolamento social, devido ao surgimento do novo Coronavírus (Covid-19), que potencializou seu uso para conseguir manter certas rotinas durante a pandemia (MALAVÉ, 2020).

A partir desta realidade então, as TICs ao se tornarem protagonistas tem o papel fundamental de mitigar os efeitos da crise no setor educacional. O Brasil também ao ser alcançado pelo novo coronavírus passa por perdas e paralisação em todos os tipos de atividades. No setor educacional, teve que alterar profundamente os calendários escolares e as atividades educacionais (BRASIL/CNE, 2020). Com as aulas presenciais interrompidas e as escolas obrigadas a fecharem as portas, houve a necessidade de se desenhar um novo modelo educativo na tentativa de dar o mínimo de continuidade as atividades escolares em todo o país.

Secretarias Estaduais e Municipais de Educação tiveram que elaborar e implementar soluções de ensino remoto de maneira emergencial em um cenário educacional extremamente crítico (BRASIL/CNE, 2020). Entre as diretrizes legais, atualmente tem-se a Portaria Nº 544/06/20 do Ministério da Educação (MEC), que ‘Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID19’. E o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE Nº 5/04/2020 que trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Diante disso, e Devido à urgência de se estabelecer o modelo de ensino remoto em virtude da pandemia da COVID19 houve a necessidade de se utilizar o mesmo formato estrutural desenvolvido na modalidade de EAD para as escolas (Pena; Minervino, 2022, p. 14)

A partir das novas diretrizes para a educação o termo Ensino Remoto Emergencial-ERE estabelece um elo entre escola, professores e alunos por meio da tecnologia. E qual o real significado do ERE para a escola? Essa proposta se apresenta como uma solução temporária de ensino feita através de uma plataforma digital online, onde professores e alunos devem se encontrar nos mesmos dias e horários das aulas presenciais. Os softwares mais utilizados, para proporcionar interação entre professor e alunos são: áudios, vídeos, chats e compartilhamento de tela (BRASIL/CNE, 2020)

Ressalta-se que as tecnologias de certa forma, deveriam se tornar uma grande aliada para se começar a estruturar um novo projeto educacional durante a pandemia. Mais não foi o que aconteceu. Segundo a UNICEF (2020) sobre os dados preliminares cedidos pela TIC Kids Online do Cetic.br/NIC.br, sobre acesso à internet, aponta que 4,8 milhões de crianças e

adolescentes brasileiros vivem em domicílios sem acesso à internet. A visível insuficiência de estrutura tecnológica nas escolas em todo o Brasil, somado a falta de formação de professores e o precário acesso da comunidade escolar aos recursos tecnológicos entre outros fatores tão agravantes, inviabiliza a qualidade de um ERE. O resultado? Professores e alunos aos se verem pressionados a usar ferramentas digitais para as aulas online, geraram sentimento de insegurança e incertezas, sendo um fator de adoecimento mental.

Tal situação coloca um desafio para as instituições públicas, ter um olhar cuidadoso nas propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (BRASIL/CNE, 2020). É importante pensar além do contexto atual e o que isso implica no desenvolvimento educacional e mental de educadores e educandos diante da adversidade da educação brasileira.

O impacto do distanciamento social e o ERE na vida de professores, alunos

Inicialmente para se fazer uma abordagem sobre o impacto do distanciamento social causado pela Covid-19, vale a pena trazer primeiramente a importância das vivências que o homem estabelece com seus pares no espaço social. Pois assim, ao compreender melhor esse aspecto, será possível então entender, quão é prejudicial à falta de interação do indivíduo com amigos e familiares. Strey (2002, p. 59) vem nos dizer que cada indivíduo ao nascer “encontra-se num sistema social criado através de gerações já existentes e que é assimilado por meio de inter-relações sociais”. Com isso, podemos dizer que o ser humano desde seus primórdios é um ser de relações sociais e depende de interação para, ouvir, falar, tocar, sentir, receber afeto, cuidados para se manter vivo, pois trocar experiências com o outro faz parte da nossa natureza social (Ramos, 2003).

A partir dessa compreensão, fica mais claro entender as consequências que o isolamento social tem gerado durante a pandemia da Covid-19. É bem verdade, que muitas são as dificuldades para manter o bem-estar mental das pessoas no chamado “novo normal”. As transformações bruscas exigidas para conter o avanço do contágio do vírus, trouxe a necessidade de se cumprir protocolos de distanciamento social mudando a rotina das pessoas e alterando consideravelmente o convívio social em todos os segmentos da sociedade. Entre estas as instituições escolares, cabe uma atenção! Sobre quanto o impacto do fechamento das escolas causou na vida de professores e alunos. Segundo Pena e Minervino (2022), novos desafios se somam a outros que já existiam, pois longe das lousas e agora atrás das telas, os professores se desdobram para dar conta do ensino junto aos alunos e, ao mesmo tempo em que necessitam aprender a lecionar em um contexto completamente diferente do habitual.

Dessa forma, a pressão extra exercida no contexto escolar trouxe a preocupação de

como proporcionar aprendizagem em um momento de crise e de abalo socioemocional. O próprio estado de solidão causado por essas restrições levantou a preocupação sobre o estado da saúde mental no contexto da pandemia, onde diante dessa realidade, a Organização Mundial da Saúde - OMS (2020) traz um alerta apontando que o contexto pandêmico está causando pressão psicológica e estresse em grande parte da população afetada.

A esse respeito, o Ministério da Saúde – MS deu início a uma pesquisa sobre saúde mental dos brasileiros em 2020, onde obteve os seguintes dados: Após a primeira etapa da pesquisa, foi verificada a elevada proporção de ansiedade (86,5%); uma moderada presença de transtorno de estresse pós-traumático (45,5%); e uma baixa proporção de depressão (16%) em sua forma mais grave (BRASIL/MS, 2020). Essa breve demonstração da pesquisa nos leva a buscar o entendimento sobre a importância de se falar de saúde mental em tempos de pandemia. De uma maneira simples, pode-se dizer que a saúde de mental é um estado onde o indivíduo está bem o suficiente para lidar com as situações cotidianas, que são tão diversas quanto imprevisíveis. (Marin, 2016)

Diante deste contexto, a necessidade de adequações foi necessária e imediata, como por exemplo, o interrompimento das aulas nas instituições de ensino, afetando de sobremaneira a saúde física e emocional de professores e alunos diante de um cenário de incertezas. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2020 “Mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens em todo o planeta estão sofrendo ou já foram afetados pelo impacto do fechamento de escolas e universidades devido à pandemia da COVID-19.” (UNESCO, 2020). Segundo o Movimento Todos pela Educação (2020, p. 7), coloca que “As diversas crises em curso devem afetar substancialmente a saúde mental dos alunos e dos profissionais da Educação, ainda que em diferentes formas e graus”. Além disso, ainda ressalta:

Estudos sobre os efeitos psicológicos de períodos de quarentena durante epidemias apontam que o estresse gerado pelo distanciamento social é bastante significativo e pode gerar impactos emocionais aos profissionais da Educação e aos alunos. Tais impactos estão diretamente associados a fatores como a longa duração do isolamento, o medo de infecção, as incertezas quanto aos recursos financeiros, a falta de informação adequada e, até mesmo, o convívio prolongado em um ambiente doméstico tóxico, por vezes, de violência e abuso (Todos pela educação, 2020, p. 7).

Essa realidade traz sem dúvida uma enorme crise social e educacional, pois diante da necessidade repentina de se migrar do ensino presencial para o ensino a distância no chamado Ensino Remoto Emergencial, os desafios que se colocam para as escolas são enormes. Tanto professores quanto alunos não estavam familiarizados em um ensino via plataformas digitais. Com pouco ou quase nenhuma estrutura, professores e alunos enfrentam dificuldade de acesso à tecnologia em todos os sentidos, na tentativa de realizar um efetivo trabalho escolar.

Em que pesem todas as particularidades e desafios da situação atual, a verdade é que a emergência sanitária colocou interferências na vida cotidiana em todo o corpo escolar, seja de

maneira direta ou indireta. Afinal, são meses de aulas perdidas e é preciso mitigar os efeitos negativos na educação (COSTIN, 2020). Efeitos esses que resultam também em fatores como mudanças de hábito, luto, desemprego e o medo de ser contaminado pela COVID-19, influenciam bastante o estado emocional. Por isso, “Os efeitos na saúde mental de alunos e educadores demandarão ações que vão muito além de respostas pedagógicas e educacionais, representando um desafio intersetorial, e exigindo uma agenda coordenada entre o atendimento assistencial, de Saúde e de Educação” (TPE, 2020, p. 8).

Portanto, a crise sanitária trouxe uma inquietação pelo que não poderia ser feito e a insegurança pelo que estava por vir. Essa mudança abrupta ao trazer incertezas, arrasta junta com ela uma série de complicações, emoções e conflitos que tem provocado um cenário doloroso de separação da vida social de estudantes e professores.

As instituições de ensino ao serem forçadas a migrar para o solitário mundo virtual junto com seus professores e alunos, cada um dentro de suas moradias, teve que saber lidar e conviver com uma dura realidade. A desvantagem econômica da maioria dos alunos mostrou que a maioria não tem ou não possui quase nenhum recurso financeiro, ou tecnologia alguma para desenvolver suas atividades escolares no ERE. O resultado disso, é desastroso, pois coloca em evidência o déficit de aprendizagem e o baixo nível de desenvolvimento intelectual dos alunos.

A esse respeito o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, é crítico em afirmar que:

O acesso à internet é fundamental para que crianças e adolescentes possam exercer plenamente seus direitos. Em tempos de coronavírus e isolamento social, a rede se torna ainda mais importante para garantir a continuidade da aprendizagem, manter contato com amigos e cuidar da saúde mental. (UNICEF 2020)

Segundo Florence Bauer representante do UNICEF no Brasil, diz: “As meninas e os meninos sem acesso à internet em casa são aqueles que mais sofrerão os impactos sociais da pandemia incluindo o aumento da desigualdade no acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde, proteção e participação” (UNICEF, 2020).

Portanto, o momento atual pede um sistema mais resiliente e inovador, com soluções adequadas para assegurar o direito à educação. É preciso ter consciência da gravidade, e a partir disso, ter um olhar mais humanizado sobre os efeitos que o fenômeno da pandemia da covid -19, vem causando nas redes de ensino e na vida de alunos e professores.

Fica a observância, pois serão relevantes políticas sociais de retomada das aulas no fortalecimento de ajuda psicossocial junto aos professores e alunos. Estabelecer um ambiente de segurança será preciso para que possam expressar seus sentimentos frente ao momento tão delicado de crise humanitária. A escola sem dúvida terá um papel fundamental no resgate da

relação entre família, alunos e professores para proporcionar abertura de diálogos e momentos de cooperação e ajuda junto a toda comunidade escolar.

Método

O estudo se fundamentou nem uma investigação bibliográfica de cunho exploratório para estudos aprofundados e integrativos de literaturas que integrem a familiaridade com o tema e, assim, entender como os fatos se apresentam, sua amplitude, impacto e discussões. A pesquisa bibliográfica se caracteriza por se debruçar em materiais como livros, revistas eletrônicas, teses, dissertações, anais de eventos científicos (Lakatos & Marcony, 2010).

A escolha metodológica possibilitou sintetizar, compreender e analisar resultados de pesquisas que discutem profundamente a temática do impacto do coronavírus na sociedade global, com um olhar específico na educação. A abordagem escolhida para pautar as discussões foi a qualitativa permitindo investigar conceitos e ideias com intuito de interpretar e argumentar os resultados da pesquisa. Esse método permite análises e percepções do tema junto com contexto do objeto pesquisado para melhor obtenção das informações e compreensão do problema (Gil, 2010).

Por fim, a pesquisa teve como questão norteadora indagar: Quais as evidências científicas disponíveis sobre os impactos causados pelo distanciamento social no contexto pandêmico para professores e alunos com a intensificação do uso das TDICs na implantação do ERE. A partir disso, pretendeu-se construir uma investigação com argumentos teóricos que subsidiem os alicerces científicos para um debate que ainda se encontra em processo.

Sabe-se que a pandemia de coronavírus (Covid-19) terá impactos futuros significativos e ainda não completamente dimensionados sobre a sociedade global. Por isso, o aprofundamento de estudos e registros são importantes para educadores e comunidade científica, no sentido de direcionar análise de dados com informações relevantes no que tange o segmento educacional.

A análise dos dados

As análises apresentadas estão embasadas no estudo investigativo aprofundado na literatura científica que trata da recente crise mundial. Procurou-se mostrar as repercussões acerca das consequências do novo coronavírus na sociedade global e os impactos sem precedentes nos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Na agenda global, iniciativas a pesquisas, discussões e decisões coletivas, estão sendo essenciais para tentar promover diretrizes diante da crise sanitária de proporção global.

É preciso destacar que a investigação apontou estudos de diversos institutos de

pesquisa e de inúmeros organismos internacionais, como OMS, OPAS, ONU, UNESCO, UNICEF entre outros e a comunidade científica mundial num esforço coletivo na busca de soluções e estratégias conjuntas para condução, esclarecimentos e diminuição dos danos causado pelo surto da Covid19. A ciência nunca se mostrou tão necessária e urgente no combate aos efeitos negativos da covid-19 para sociedade. Recorrer a fontes fidedignas são essenciais para aprofundamento das discussões em todas as áreas de atividades afetadas, alertam autoridades como OMS, MS (2020).

Diante de tal situação, constata-se a relevância destes organismos e a estreita relação que eles devem estabelecer com órgãos representativos de cada país. Pois a clareza que o atual momento traz, é que, diante da questão sanitária global, os esforços individuais de cada nação não serão suficientes. No que tange ao Brasil, o trabalho em parceria com essas organizações internacionais também ajuda a contribuir para o fortalecimento da atenção à saúde global e nacional, objetivando estimular a adoção das melhores práticas em saúde e defender o acesso à saúde como direito humano (BRASIL/MS, 2020).

A saúde e a preservação da vida no atual contexto se mostram cada vez mais como interesses mais preeminentes a ser colocado acima de qualquer coisa, não só pelos cidadãos, mais também pelas autoridades públicas que devem não somente direcionar políticas de ações no campo da saúde, mais também para todos os segmentos da sociedade. Apesar dos acontecimentos de crise se apresentar como algo muito novo para os governos, cientistas e pesquisadores, a Fundação Oswaldo Cruz- FIOCRUZ (2020), alerta para necessidade de políticas públicas efetivas.

Para o campo educacional, as análises realizadas nas literaturas científicas, mostraram que o cenário sem precedentes também exigiu também rápida e inédita reação de políticos e gestores públicos de todos os países, que, de maneira quase total, optaram pelo fechamento provisório de escolas públicas e particulares (TPE, 2020). No Brasil, o formato de ensino a distância através do ERE via TICs, escancarou as fragilidades e atraso da educação nas escolas brasileiras. A comprovação dessa triste realidade pode ser vista na pesquisa feita pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio da UNICEF e ITAÚ social, entre janeiro e fevereiro de 2021, onde aponta que:

Os maiores desafios citados pelas Secretarias de Educação foram o acesso dos estudantes à internet e as dificuldades da infraestrutura escolar. Numa escala de 1 a 5, em que 5 indicava a maior dificuldade, quase metade das redes (48,7%) assinalou os níveis mais altos (4 e 5) no tocante à internet; 40% (quarenta por cento) fizeram o mesmo em relação à necessidade de adequações de infraestrutura. (BRASIL/CNE, 2021)

Constata-se diante disso, que o período de isolamento social agravou os desafios da escola ficando ainda maiores e evidentes, apontando que mesmo com ações políticas feitas

através do plano de contingência para a educação, os resultados não foi bem o esperado, pois as instituições escolares não estavam preparadas para o ensino online, frustrando a comunidade escolar deixando incertezas pelo meio do caminho. A realidade mostrou alunos com pouca ou nenhuma estrutura física e/ou econômica para bancar um ensino apoiado totalmente através de recursos tecnológicos, bem como professores pouco familiarizados com o novo modelo de ERE.

Sobre isso, evidenciou-se em estudos e pesquisas recentes, que o momento é delicado diante dos impactos que o distanciamento social vem causando no âmbito educacional e na saúde mental de professores, alunos e família (IU, 2021). Muitas crianças e adolescentes estão tendo que lidar com demandas pessoais, familiares, vulnerabilidade social e econômica, sofrendo com a difícil situação e incerteza do futuro.

Com isso, resultado diante da discrepância entre o contato social desejado e o estado real proporcionado apenas pelas aulas remotas, resultou em stress que vem afetando diretamente a saúde mental de professores e alunos. Pois, diante da necessidade de adotar as tecnologias para aulas virtuais quase que permanentemente (quando a infraestrutura permite), alterou o estado socioemocional dos alunos quanto a preocupação de não terem acesso as tecnologias e consequentemente déficit em termos de aprendizagem.

Vale apenas finalizar estas análises com a nota da Campanha Mundial pela Educação – CME, onde em reunião com organizações internacionais com objetivo de apoiar comunidades educativas no contexto do COVID-19, diz:

Todas as e os estudantes, não importa onde vivam e as circunstâncias, têm direito à educação. A educação é um direito essencial para crianças, jovens e adultos em situação de emergência, e deve ser uma prioridade desde o início de qualquer e todas as respostas de emergência, (CME, 2020)

Por fim, em análise geral, é preciso observar um retorno possível das atividades letivas para 2021, e prever novos desafios para planejamento pedagógico do retorno as aulas presenciais. Será preciso não esquecer, que a função da educação deverá primar pela revisão de seu papel na retomada das atividades e, não somente no cumprimento do ano letivo de modo a recuperar aprendizagens, mais acima de tudo, com planejamento a ações efetivas, servindo também, como local para discussões e intervenções de acolhimento para alunos e educadores, uma vez que as escolas provavelmente serão reabertas ainda em meio tantas preocupações, tanto quanto, a uma pandemia em processo e de cura social.

Conclusão

Esta pesquisa trouxe como resultado conclusivo que a tensão do atual momento pandêmico, vem provendo incansavelmente estudos científicos debate público em todas as

atividades. É preciso ao máximo, transmitir e discutir informações na busca de promover esclarecimentos fidedigno dentro e fora da comunidade científica.

A proposta de imergir na temática deste estudo possibilitou associar sua relação dentro do segmento educacional no Brasil apontando a extrema relevância científica social e pedagógica, sobre tudo em um período histórico em que as escolas brasileiras são afetadas diretamente no seu cotidiano, causando um impacto ainda sem precedente na vida de milhares de crianças e jovens, tendo efeitos na saúde mental e nas relações sociais que foram interrompidas pela crise sanitária.

A migração das aulas presenciais para remotas mostrou que é um processo que vai além da escolha de plataformas e recursos digitais de aprendizagem, alcança e revela dados frustrantes para a comunidade educacional. Diante de realidades distintas dentro das redes de ensino as dificuldades de acesso à internet por parte de educadores e alunos vão deixar impactos negativos e déficit de aprendizagem, talvez não muito diferente dos desafios que a escola já enfrentava no modo presencial, só que agora, escancarado para a sociedade em geral.

Muitas lições certamente já tiramos desse processo. Mas tem uma lição que já sabíamos, no entanto, ainda é deixada de lado, que sem investimento a educação para. Nessa compreensão, vale a pena terminar esse estudo com um dos maiores pensadores do mundo, Paulo Freire, onde no seu livro “Pedagogia do Oprimido” apresenta uma reflexão que pode ser empregada para o momento atual, seja antes ou após pandemia é que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Se aprendemos algo na crise! É que precisamos urgente de uma nova escola, bem mais solidária e com ela, propiciar uma educação de qualidade e inclusiva para um futuro menos desigual as novas gerações. Todos esperam isso no espaço escolar, mas é preciso que se concretize no chão da escola!

Referências

- Alcici, S. A. R. (2014). A escola na sociedade moderna. In: Manfredini, B., Yamada, B., Almeida, N. (Org.). *Tecnologia na Escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica*. Cengage Learning.
- BRASIL (2020). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselhonacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>
- BRASIL (2021). Ministério da Educação e Cultura. Portaria Nº 544/06/20 do Ministério da

Educação (MEC), que ‘Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19’.
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junhode-2020-261924872>
 BRASIL (2021b). Ministério da Saúde. Ministério da Saúde divulga resultados preliminares de pesquisa sobre saúde mental na pandemia. <https://antigo.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47527-ministerioda-saude-divulga-resultados-preliminares-de-pesquisa-sobre-saudemental-na-pandemia%20>
 BRASIL (2020b). Ministério da saúde. Organizações Internacionais. <https://antigo.saude.gov.br/assessoria-internacional/organizacoesinternacionais>
 Costin, C (2020). *A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus*. 1ª ed. Ed. do Autor.
 Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 42ª edição. 2005.
 Gil, A. C. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. Atlas, 2010.
 IU – Instituto UNIBANCO (2021). *Estudos estimam impactos da pandemia na aprendizagem*. <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimamimpacto-da-pandemia-na-aprendizagem/>
 Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Série Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus Editora.
 Lakatos, E. M. y Marcony, M. De A. (2010). *Metodologia científica*. Atlas.
 Malavé, M. (2021). *O papel das redes sociais durante a pandemia*. <http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/675-papel-redes-sociais>.
 OPAS/OMS (2021). *O potencial das tecnologias da informação de uso frequente durante a pandemia*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52023/FactsheetTICs_por.pdf?sequence=16
 OPAS/OMS (2021). *Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. Saúde mental dos adolescentes*. <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>.
 Pena, B. y Minervino, D.S.D. (2021). *Prática Docente E A Utilização Das Tecnologias Digitais E O Ambiente Virtual De Aprendizagem – Ava: uma análise no ensino de Química em tempos de COVID-19 no ano de 2021*. repositorio.ifap.edu.br.
 Ramos, A. (2003). *Introdução à psicologia social*. 4. ed. UFSC.
 Strey, M. N. (Org.). *Psicologia Social Contemporânea*. 7. ed. Vozes.
 Todos pela Educação (TPE) (2021). *Nota Técnica. O Retorno as Aulas Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19*. <https://static.poder360.com.br/2020/05/todos-pela-educacao.pdf>
 UNESCO (2021). *Reabertura segura das escolas deve ser prioridade, alertam UNICEF, UNESCO e OPAS/OMS*. <https://pt.unesco.org/news/reaberturasegura-das-escolas-deve-ser-prioridade-alertam-unicef-unesco-eopasoms>
 UNESCO (2021b). *A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara*. <https://pt.unesco.org/news/unesco-reuneorganizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setorprivado-em-uma>
 UNICEF (2021c). *UNICEF alerta: garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19*. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alertaessencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancasvulneraveis>

CAPÍTULO 12

Aprendizagem empreendedora nos centros de educação profissional do Município de Santana-Amapá/Brasil, ano 2016

Maria de Fátima Soares Ferreira²⁷

Introdução

O tema da investigação científica focaliza a aprendizagem empreendedora na educação profissional. A mesma foi protagonizada por alunos e professores que compõem os centros profissionalizantes do município de Santana, estado do Amapá- Brasil. A aprendizagem empreendedora é uma temática pertinente porque abrange o incentivo da escola a aprendizagem empreendedora, a promoção dos docentes da aprendizagem empreendedora e o uso dos recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem dos referidos Centros.

Esta pesquisa adquire relevância pedagógica porque vai contribuir a conhecer quais são as características das escolas, dos docentes e dos recursos das instituições no que diz respeito ao empreendedorismo, com vistas a construção de uma sociedade empreendedora.

Para levar a investigação adiante nos centros profissionalizantes do município de Santana estado do Amapá - Brasil e descrever as características do ensino empreendedor utilizaram-se como procedimento geral a pesquisa de foco quantitativa, em razão de sua objetividade. Nesse marco adotou-se a enquete com questionários dicotômicos para coletar os dados de campo conforme os propósitos da pesquisa.

Adotou-se para citação e referência o estilo exigido pelas Normas da Associação de psicologia americana – APA.

Na abordagem de estudos sobre as características da aprendizagem empreendedora os fatores que mais se destacam e serão aprofundados são: Incentivo da Escola para a Aprendizagem Empreendedora, Docência para a Aprendizagem Empreendedora Os Recursos Didáticos para a aprendizagem empreendedora. Questionamentos estes que se desdobram em tópicos capazes de desvendarem as questões, fundamentados em referenciais teóricos, e pesquisa de campo, de forma direta e participativa entre, docentes e discentes dos referidos Centros de Educação Profissional Professora Maria Salomé Gomes Sares e o Centro de Educação Profissional Técnico em Pesca.

Aprendizagem empreendedora

²⁷ Doutora em Educação. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP. E-mail: fatimasoares_ap@hotmail.com

Segundo Politis (2005) a aprendizagem empreendedora é geralmente descrita como um processo contínuo que facilita o desenvolvimento do conhecimento necessário para ser eficaz no início da gestão de novos empreendimentos. E sem dúvida esses investimentos devem estar relacionados com as escolas de todos os níveis e modalidades de ensino. Considerando que a aprendizagem empreendedora é de grande importância e apresenta relevância acadêmica, profissional e social.

A perspectiva acadêmica, profissional e social são apenas alguns exemplos de aprendizagem empreendedora e que pode se expandir em vários setores da sociedade, seja de forma pessoal ou coletiva. No que se refere à perspectiva acadêmica implica inovação, criatividade e persistência que levem ao novo processo de ensino-aprendizagem a todas as modalidades de ensino. Como afirmam Ree e Carswell (2000):

A aprendizagem empreendedora consiste em um processo social contínuo de aprendizagem individual e coletiva em que as pessoas aprendem com suas próprias experiências e com as dos outros, inovar, recriar, persistir desenvolvendo as próprias teorias, as quais são aplicadas, adaptadas e aprendidas por outros, em virtude do sucesso que proporcionam em todos os níveis e modalidade de ensino (p. 228).

Portanto, a aprendizagem empreendedora faz reflexões teóricas e práticas. Preocupa-se com a qualidade do ensino-aprendizagem. Procura conhecer e oferece alguns instrumentos necessários para a escola ser empreendedora e bem sucedida perante a sociedade. Tal como afirma Taylor e Thorpe (2004) a aprendizagem empreendedora é um processo de coparticipação que envolve reflexão, teoria, experiência e ação e é dependente de fatores sociais, históricos e culturais.

Escola e aprendizagem Empreendedora

Os desafios da educação atual no mundo apelam escola de hoje a promover uma aprendizagem empreendedora. Dessa forma, a escola vai estar em contexto para transformar a sociedade. Isto é: com os avanços tecnológicos, com as mudanças de comportamento do homem, com as alterações do mundo do trabalho, com as atitudes de liderança e nos interesses particulares e coletivos. Como afirma Mintzberg, Ahlstrand, & Josephhenry (1999, p. 147) a Escola Empreendedora enfatiza promover transformações na sociedade em vários aspectos, em especial sua natureza proativa e o papel na liderança personalizada e da visão estratégica.

A escola empreendedora busca trabalhar nos educandos valores, atitudes, sentimentos e transformação do indivíduo como ser pensante, inovador, criativo, dinâmico, e ao mesmo

tempo como sujeito social que deve trabalhar em equipe, cooperar com outros e liderar grupos. Tal como afirma Coimbra & Fontes (2005). A escola deve ser facilitadora de transformação de indivíduos da transição para a vida ativa, criativa e dinâmica. Deve promover competências de empreendimento pessoal e coletivo, inovação e de autonomia.

Segundo Teixeira (2012, p. 21), a escola é considerada uma entidade fundamental na promoção do empreendedorismo, pois é nela que as crianças, adolescentes e adultos adquirem conhecimentos, aprendizagens e experiências em perspectiva a transformar sua vida, quer profissional, quer pessoal. Para que isso ocorra é necessário conduzir a aprendizagem empreendedora no âmbito da gestão escolar, do currículo e do convívio escolar.

A docência e a aprendizagem empreendedora

O docente empreendedor é aquele que busca sempre inovar e acompanhar a evolução social econômica e tecnológica do mundo. Assim se atualizar e investir na formação continuada, para que seu trabalho ganhe qualidade é imprescindível. E em seus planejamentos é necessário que seja de forma responsável, comprometido, audacioso e com visão de futuro. Para isso, é necessário inovação, eficácia, valorização do planejamento, o replanejamento, e o compromisso dos docentes em buscar um ensino aprendizagem que valorize a experiência dos alunos para despertá-lo para aprendizagem empreendedora.

Segundo Dolabela (2003), na docência empreendedora o professor busca planejar, compartilhar responsabilidade e, assim garantir o compromisso da construção de um aprendizado que busca desenvolver aprendizagem empreendedora no contexto educacional. Assim, a docência empreendedora é uma maneira inovadora de ensinar, inserindo o aluno como protagonista do seu ensino aprendizado.

Para Dolabela (2003) na docência empreendedora o professor deve ser criativo, ter liderança, perseverante, comprometido e usar a imaginação. Para isto, os docentes devem ter espírito empreendedor, serem envolvidos, que tomem iniciativa, use a imaginação e senso crítico, deve ser líder e ter formação e estar sempre disposto aprender e ensinar de forma inovadora e criativa.

Os recursos didáticos e aprendizagem empreendedora

Os recursos didáticos tendem a superar as dificuldades encontradas no ensino de modo geral, e em particular, no ensino empreendedor, que vêm cada vez mais explorar novas metodologias com tecnologias. Assim, os recursos didáticos ajudam assimilar novos conhecimentos inovadores, criativos, diferentes e diversificados para facilitar e auxiliar o

professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim valoriza a utilização de diversos recursos e materiais. A respeito Souza (2007, p.113) afirma que:

Os recursos didáticos são fundamentais para que ocorra desenvolvimento cognitivo, pois o aluno tem a oportunidade de aprender de forma concreta e marcante, bem como saber usar e fazer esses recursos e construir coisas significativas manipulando materiais concretos e com isso, o aluno envolve-se significativamente em uma situação de aprendizagem.

Então, o conhecimento pode ser construído e reconstruído a todo instante para formar cidadãos que planejem estratégias no campo do empreendedorismo e valorize o contato do aluno com o material didático para gerar interesse, participação, inovação, autonomia, criatividade, habilidade e ser protagonista de sua aprendizagem. Assim, o uso dos recursos didáticos a aprendizagem passa a ser significativa, porém é necessário que o docente seja criativo, preparado, capacitado, ter iniciativa e está atento às mudanças para explorar os recursos que estão ao seu dispor, com a finalidade de melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Portanto, os recursos didáticos e aprendizagem empreendedora desempenham grande importância na aprendizagem dos discentes. Para isso, é necessário, o professor acreditar na criatividade, autoconfiança, iniciativa, flexibilidade e capacidade do aluno de construir e reconstruir seu próprio conhecimento. Assim, é necessário incentivá-los a serem inovadores de situações que os levem a refletir os vários contextos do dia a dia da sala de aula. Para isso, produzir materiais que despertem a motivação dos alunos na busca de conhecimentos inovadores e empreendedores, no intuito da melhoria do ensino.

Método

O presente trabalho surgiu de uma leitura prévia da literatura específica sobre o tema em questão. Construindo-se a pesquisa bibliográfica por análise de livros, artigos, dissertações e teses, com intuito de reunir informações para ilustrar quais as características da aprendizagem empreendedora dos centros de educação profissionalizante. Pretendeu-se nesse sentido, construir argumentos teóricos que subsidiem os alicerces dos resultados da pesquisa de campo.

Nesta pesquisa optou-se pelo enfoque quantitativo. Enquadrou-se dentro das perspectivas quantitativas sendo que o foco da investigação se deu em torno das dimensões: Escola e Aprendizagem Empreendedora, A docência e Aprendizagem Empreendedora, os recursos didáticos e Aprendizagem Empreendedora. O nível de pesquisa abordado neste trabalho foi de profundidade descritiva. O desenho é não experimental uma vez que o pesquisador não manipulou a variável. A população foi de 679 humanos, com uma amostra de 245 entre alunos e professores de 02 centros de educação profissional. Com a

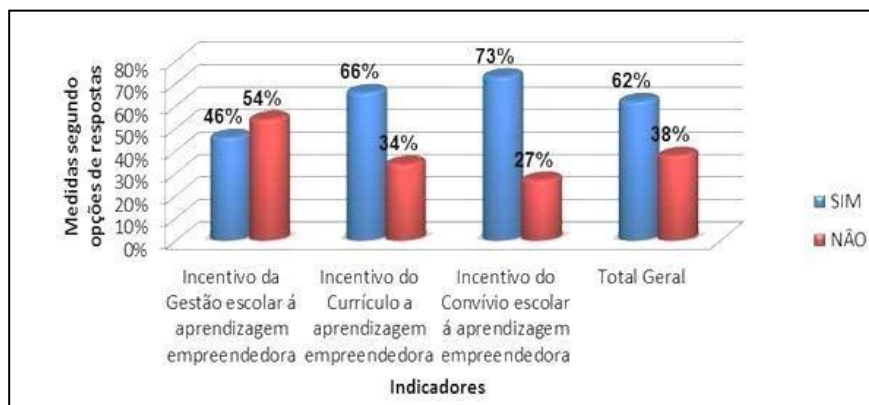
técnica de enquete estruturada, com instrumentos de questionários dicotômicos fechados.

Resultados

Os resultados iniciais se situam sobre a variável fundamentalmente que é Aprendizagem Empreendedora, em concordância com suas três dimensões que são: Incentivo da escola para aprendizagem empreendedora. Promoção docente para a aprendizagem empreendedora. E, recursos didáticos para aprendizagem empreendedora. Em torno a esses aspectos enunciou-se o objetivo principal: Descrever quais as características que apresentam a aprendizagem empreendedora nos centros de Educação Profissional do Município de Santana. O qual, por sua vez, desmembrou-se em três objetivos específicos: Identificar em que aspectos a escola incentiva à aprendizagem empreendedora dos alunos dos centros de Educação Profissional do Município de Santana. Especificar em que medida a docência promove à aprendizagem empreendedora dos alunos dos centros de Educação Profissional do Município de Santana. Julgar de que maneira os recursos didáticos ajudam a aprendizagem empreendedora dos alunos dos centros de Educação Profissional do município de Santana

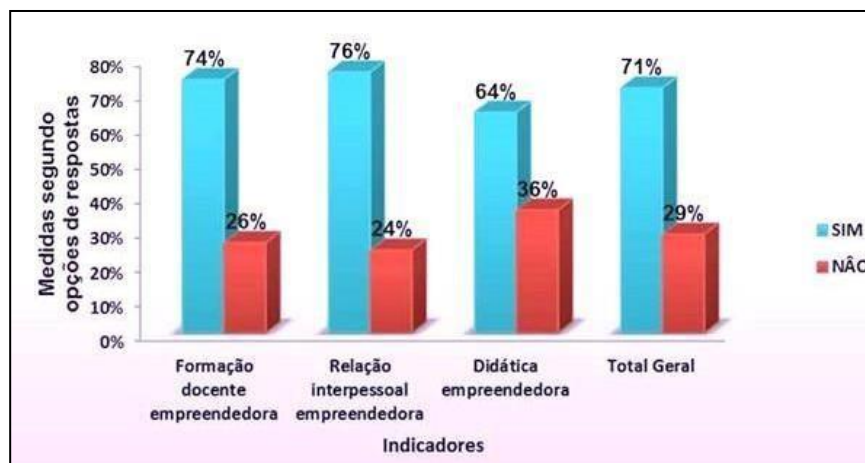
Ressalta-se que a medição quantitativa, base das conclusões resultam das somatórias de pontuações obtidas por cada uma das três dimensões e seus respectivos indicadores.

Figura 1. Incentivo da escola a aprendizagem empreendedora



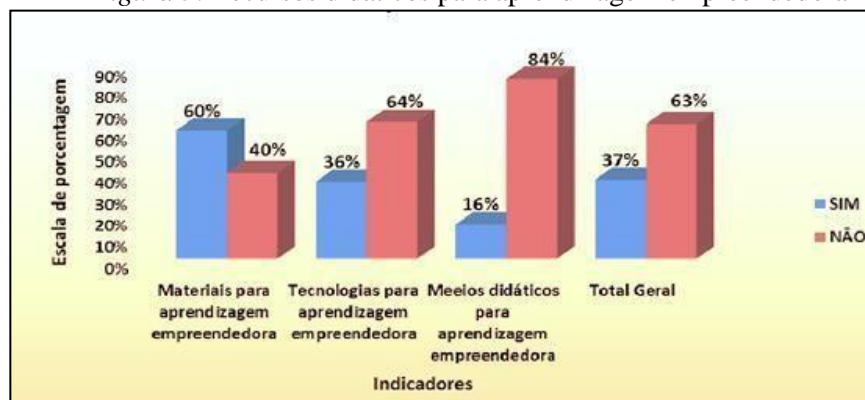
Com relação ao primeiro objetivo específico: Identificar em que aspectos a escola incentiva à aprendizagem empreendedora dos alunos dos centros de Educação Profissional do Município de Santana-Amapá. Conclui-se que o incentivo da escola à aprendizagem empreendedora nos centros profissionalizantes Maria Salomé Gomes Sares e o Centro de Pesca é relativamente boa, pois alcança um média percentual de 62%. Isto inclui o incentivo a través da gestão escolar (46%); o incentivo a través do currículo (66%) e o incentivo a través do convívio escolar (73%).

Figura 2. Promoção docente da aprendizagem empreendedora



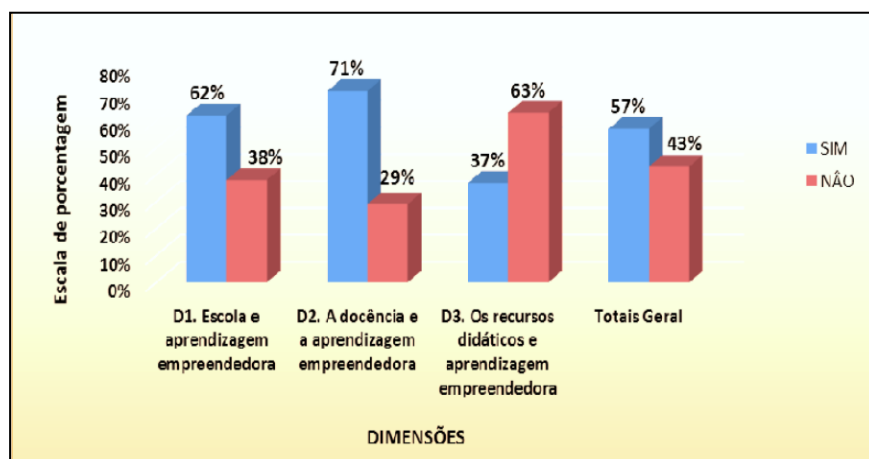
O segundo objetivo específico: Especificar em que medida a docência promove a aprendizagem empreendedora dos alunos dos centros de Educação Profissional Maria Salomé Gomes Sares e o Centro de Pesca do Município de Santana-AP. Conclui-se que foi especificada a medida da promoção docente da Aprendizagem Empreendedora, nos centros profissionalizantes, alcança uma média de 71%. Esta medida é um promedio das medidas encontradas na relação interpessoal empreendedora (76%), da Formação Docente Empreendedora (74%), e da didática Empreendedora (64%).

Figura 3. Recursos didáticos para aprendizagem empreendedora



No que tange ao terceiro objetivo específico: Julgar de que maneira os recursos didáticos ajudam a aprendizagem empreendedora dos alunos dos Centros de Educação Profissional do Município de Santana. Conclui-se que foi julgado que os recursos didáticos ajudam a aprendizagem empreendedora nos centros pesquisados, somente em um 37%. Isto resulta como promedio das medidas de ajuda que oferecem a aprendizagem empreendedora: os materiais didáticos (60%), as tecnologias (36%), os meios didáticos (16%).

Figura 4. Aprendizagem empreendedora



A investigação efetuada objetivou descrever quais as características que apresentam os alunos do ensino técnico dos Centros de Educação Profissional do Município de Santana Maria Salomé Gomes Sares e o Centro de Pesca para uma aprendizagem empreendedora. Dentro desta percepção global sobressaem as seguintes conclusões.

Em geral, percebe-se como medida estatística descritiva característica dos Centros de Educação Profissional do Município de Santana respeito à aprendizagem empreendedora uma média de 57%. Esta medida geral apresenta uma distribuição diferenciada nas três dimensões pesquisada. Dentro destes centros são os docentes os que mais promovem aprendizagem empreendedora (71). No entanto que o joga o pior papel são os recursos didáticos, com somente (37%), ficando na coluna do meio à escola (62%).

Os analise precedentes permitem concluir que nos centros participantes da investigação, a aprendizagem empreendedora está presente, embora requeira um maior impulso no que refere a gestão da escola deste tipo de aprendizagem, e de modo especial o uso das tecnologias para ajudar a aprendizagem empreendedora.

Conclusões

Concluiu-se que os Centros de Educação Profissional do Município de Santana Maria Salomé Gomes Sares e o Centro de Pesca, apresentam características para a aprendizagem empreendedora, visto que, quem mais incentiva a esse tipo de aprendizagem são os docentes dos centros. Verificou-se também que os recursos didáticos são os que menos contribuem para este tipo de aprendizagem seja trabalhada nos centros.

Referências

- Associação brasileira de normas técnicas. NBR14724 (2011). *Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro, Brasil: Ed. Cultura.
- Chave, R.R. e Parente, C. (2011). O Empreendedorismo na Escola e o Paradigma das Competências: O Caso da Junior Achievement – Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 67, 65-84.
- Coimbra e Fontes (2005). Educação para o empreendedorismo em Portugal. *Revista portuguesa de pedagogia*, pp. 285-298.
- Da re, Castorina Baron Zimmer (2002). Gestão de competências empreendedoras: construção e desenvolvimento em cursos de turismo. *Revista Turismo em Análise*, São Paulo, n. 2, v. 13, 7-16, nov.
- Dolabela, F. (2003). *Pedagogia Empreendedora - O Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica, voltado para o Desenvolvimento Sustentável*. São Paulo, Brasil: Ed. Cultura.
- Dolabela, F. (2004). *Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. São Paulo, Brasil: Cultura.
- Filion, L. J. (1999). Empreendedorismo: empreendedores e proprietáriosgerentes de pequenos negócios. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 34, n.2. pp. 6-28.
- Fusari, J. (2008). Planejamento educacional e a prática dos professores. *Revista da Ande*, Nº 8, São Paulo, pp. 22-24.
- Lakatos, E. M. (1992). *Metodologia do trabalho Científica: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4 ed. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Lopes, R. (2010) (Org). *Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.
- Lucas, E. A. (2001). Disseminação da cultura empreendedora e a mudança na relação universidade-empresa. *EGEPE, II. Anais Londrina*, pp. 242-252.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. L., e Josephhenry Mintzberg, B. A. (1999). *Safari a la estrategia. Una visita guiada por la jungla del management estratégico*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica SA.
- Oliveira, M. (2006). Apontamentos sobre a educação para o empreendedorismo em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (41-3), p. 285.
- Politis, D. (2008). Does prior start-up experience matter for entrepreneurs' learning? A comparison between novice and habitual entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, v. 15, n. 3, pp. 472-489.
- Politis, D. (2005). The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, July. Vol. 15, Nº. 3, pp. 472-489.
- Rae, D. e Carswell, M. (2000.). Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: The development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education & Training*, v. 42, n. 4/5, pp. 220-227.
- Souza (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *I encontro de pesquisa em educação, IV jornada de prática de ensino, XIII Semana de pedagogia da uem: Infancia e praticas educativas*. Maringá, Pr., Brasil.
- Taylor e Horpe (2004). Entrepreneurial learning: a process of co-participation. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 11, Issue: 2, pp. 203-211.
- Teixeira, C. M. M. (2012). Educação para o empreendedorismo: um estudo sobre o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo. Brasília, Brasil.

CAPÍTULO 13

Dificuldade docente na utilização das novas tecnologias do ensino aprendizagem no centro profissionalizante Maria Salomé Gomes Sares do Município de Santana/AP em aulas remotas

Maria de Fatima Soares Ferreira²⁸
Alana Patrícia Bezerra da Silva²⁹
Irene da Silva Benathar³⁰

Introdução

O tema da investigação científica focaliza a utilização das novas tecnologias em aulas remotas. Tendo como problematização quais as dificuldades docentes com a utilização das novas tecnologias na educação profissionalizante em aulas remotas. A mesma foi protagonizada por docentes que trabalham no Centro Profissional do Município de Santana, Estado do Amapá- Brasil.

A dificuldade do docente da educação profissional com a utilização das novas tecnologias em aulas remotas, é uma temática pertinente, pois identificasse os obstáculos da capacitação dos mesmos, para a utilização das novas tecnologias, onde verificou-se as dificuldades que se tem com a utilização dos recursos educativos digitais no referido Centro, principalmente em tempos de aulas remotas, por causa da pandemia que assola o mundo inteiro.

Visto que, uma das possíveis soluções achadas pelos sistemas de ensino e pelos docentes em geral de oferecer educação nesse momento, foi fazer uso das ferramentas tecnológicas, especialmente aquelas que os educandos têm maior acessibilidade, como o computador, o celular, o tablet e etc. O período que se vivencia hoje, exige-se dos gestores e docentes um posicionamento acelerado, criativo, dinâmico e colaborativo diante da nova realidade.

Esta pesquisa adquire relevância pedagógica, porque vai contribuir ao descrever as dificuldades dos docentes da Educação Profissional com a utilização das novas tecnologias em aulas remotas, identificar as dificuldades de capacitação docentes para a utilização das novas tecnologias em aulas remotas, verificar as dificuldades docentes com a utilização dos

²⁸ Doutora em Educação. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP. E-mail: fatimasoares_ap@hotmail.com

²⁹ Graduação em Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduandos não Licenciados. E-mail: irenebenathar1@gmail.com

³⁰ Professora do Governo do Estado do Amapá. E-mail: irenebenathar1@gmail.com

recursos educativos digitais em suas aulas, que hoje são totalmente remotas.

Para levar a investigação adiante e descrever as dificuldades dos docentes da Educação Profissional com a utilização das Novas Tecnologias no centro profissionalizante Professora Maria Salomé Gomes Sares do Município de Santana/Amapá–Brasil em aulas remotas, utilizou-se como procedimento geral, a pesquisa de foco quantitativa. Nesse marco adotou-se como instrumento, um questionário dicotômico fechado, para coletar os dados de campo conforme os propósitos da pesquisa.

Ressalta-se que, a estrutura e organização baseou-se na determinação do objeto; ilustração de tema-problema com o referencial teórico; explicitação do marco metodológico; análise e discussão dos resultados e conclusão.

Procurou-se verificar as dificuldades docentes com a utilização das novas tecnologias na educação profissionalizante do centro Maria Salomé Gomes Sares em aulas remotas. O objetivo é de descrever as dificuldades dos docentes com o uso das novas tecnologias na Educação profissional, sem perder de vistas as legislações que nos dias atuais estão à disposição de toda educação brasileira, principalmente pela grave crise sanitário que o mundo passa nos dias atuais.

A educação tecnológica tem seu amparo legal na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014, de 26 de junho de 2014), na estratégia (7.20), que propõe prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet.

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto por meio da Portaria Nº 522/97, implanta o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental, médio e educação profissional pertencentes às redes estaduais e municipais de todos os estados brasileiros.

Desta forma, o governo através do Ministério da Educação e Cultura, distribui e instalou laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica. Em contrapartida, os governos locais (prefeituras e governos estaduais) deveriam providenciar a infraestrutura das escolas, indispensável para que elas recebessem os computadores e em tempos de aulas não presenciais por causa da Covid19, outras resoluções amparam o uso das tecnologias em todas as escolas e centros profissionalizantes de todo o país.

O referido artigo propõe discutir as dificuldades do docente com a utilização das

Novas Tecnologias no ensino Profissional em aulas remotas, dos cursos técnicos profissionalizantes no Centro Maria Salomé Gomes Sares localizado na zona urbana do município de Santana, no Estado do Amapá. Buscou-se desenvolver esta pesquisa, no centro, envolvendo, professores dos 4 cursos técnicos que o centro oferta. A escolha dos docentes se deu por entender-se que os docentes neste ano estão utilizando a tecnologia por conta das aulas remotas, o que sugere um maior contato com os meios tecnológicos ofertados pelo Centro e num âmbito mais geral, verificar até que ponto os recursos digitais estão sendo utilizado pelo professor e se possuem dificuldades com o uso dos mesmos.

Ao considerar a realidade do Centro com as dificuldades de capacitação docente para a utilização das novas tecnologias em tempos de aulas remotas por conta da pandemia, assim como a relação a diferentes aspectos da realidade local e visando realizar um diagnóstico dos docentes do centro no município de Santana. Ao utilizar os dados que dificultam a qualificação, é necessário observar algumas questões: como capacitação em novas tecnologias para educação online, capacitação em técnicas computacionais e capacitação em operação de equipamentos tecnológicos.

Visto que, para verificar as dificuldades dos docentes com a utilização dos recursos educativos digitais, esses aspectos possibilitam saber sobre a Utilização dos recursos Multimeios, utilização dos objetos de aprendizagem e Utilização dos Laboratórios para aulas práticas. Estão sendo usados de forma adequada pelos docentes isso, sem dúvida, é o melhor caminho, principalmente no que se refere ao uso das novas tecnologias na Educação Profissional Técnica em meio as aulas remotas.

Utilização das Novas Tecnologias em aulas remotas na Educação Profissional Técnica

A utilização das novas tecnologias em aulas remotas na Educação Profissional Técnica, se tornou essencial, principalmente em tempos de pandemia, visto que, a mesma teve como função fazer com que as aulas dos educandos não parassem, como se fossem presenciais por meio de várias tecnologias, sendo das mais simples, as mais complexas como os cadernos de atividades impressas até as plataformas e ferramentas digitais disponíveis aos docentes e discentes. Este modelo não é Educação a distância (EAD), pois, requer uma interação on-line, registro de conteúdo assim como acompanhamento constante pelo docente aos discentes de todas as suas atividades. Como afirma (Souza; Ferreira, 2020):

O Ensino remoto tem como objetivo estabelecer o convívio entre processos presenciais e não presenciais, especialmente para aprimorar a relação entre alunos e professores, por meio das plataformas e ferramentas disponíveis. Uma solução rápida considerando a falta de planejamento, devido à falta de tempo e também o problema quanto a pouca interação entre discentes e docentes. Este formato não se assemelha a educação a distância (EAD), pois, requer uma interação on-line, assim com registro de conteúdo, entre docente e discente, assim como monitoramento pelo

professor. (p.20)

Desse modo, o mais interessante neste processo de ensino aprendizagem é o monitoramento por parte do docente, com toda as atividades que são planejadas aos seus alunos, que muitas vezes utilizam seus celulares através de grupo de WhatsApp e até grupos de transmissão para levarem a seus educandos a melhor forma de ensino, através do uso das novas e variadas ferramentas digitais, que estão à disposição dos envolvidos no processo ensino aprendizagem nas aulas remotas da Educação Profissional técnica.

A adoção de novas tecnologias no ensino profissionalizante não tem um objetivo em si mesma, mas é um recurso no processo de ensinar e aprender para alcançar os fins educacionais almejados. Vive-se em um período de grandes transformações na educação de modo geral, em virtude da pandemia que trouxe grandes mudanças as pessoas.

A pandemia do novo coronavírus trouxe muitos prejuízos para o mundo inteiro, mais por outro lado para tecnologia representou crescimento. E para educação, houve transformação no desenvolvimento científico, entre outros produtos, um enorme avanço no uso das novas tecnologias dentro das escolas e no conhecimento de modo geral. Foram criados aplicativos e ferramentas para ajudar as pessoas em momento de isolamento social. Assim, a mesma entrará de vez na vida dos docentes e discentes, como uma nova modalidade de ensino dessa vez o ensino híbrido.

A utilização pedagógica das Novas Tecnologias no ensino Profissional sem dúvida passou a ser uma grande aliada no processo de ensino aprendizagem dos educandos, principalmente em tempos de aulas remotas. Hoje mais do que nunca se tem a convicção da necessidade do docente não ter medo e sim dominar todos os aparelhos tecnológicos e aproveitar o máximo possível todo o permitido das novas tecnologias que tem nos desafiado e utilizá-las em proveito de um ensino e uma aprendizagem mais construtiva, criativa, transformadora, autônoma, colaborativa, interativa e inovadora.

Para Da Silva (2021), o uso das novas tecnológicas na educação profissional são aparelhos que ajudam o docente a obter meios de influência mútua entre instrumentos tecnológicos e a aprendizagem de maneira ressaltante, ocasionando novidades para as aulas e aumentando o conhecimento já adquirido pelo educando.

Trabalhar com as novas ferramentas tecnológicas nos permite chegar aos educandos, dependendo de onde eles estejam, principalmente aos alunos da educação profissional que muitas vezes, já conhecem e utilizam várias ferramentas tecnológicas no seu dia a dia e até em seu local de trabalho. A tecnologia é um grande meio de ensinar e aprender, pois cabe ao docente ser o grande mediador desse processo de construção e de inovação da informação em conhecimento para o aluno e para si mesmo.

Portanto, as novas tecnologias devem facilitar a tarefa de ensinar e fazer com que os

alunos aprendam com ela, principalmente quando as mesmas são os atuais meios de comunicação, aliados pela Internet, permitem o acesso instantâneo à informação e os alunos têm mais facilidades para buscar conhecimento. Porém, o docente deve buscar capacitação para fazer o melhor uso dessas novas tecnologias para que possam facilitar o seu trabalho no dia a dia com seus educandos, principalmente na educação profissional e em aulas remotas.

Capacitação dos docentes para utilização pedagógica das Novas Tecnologias na Educação Profissional Técnica em aulas remotas

Sabe-se que uma das formas de sucesso de qualquer profissão é sem dúvida a sua capacitação, quanto mais habilitado, maior a qualidade dos serviços prestados a sociedade e na educação não será diferente, principalmente na educação profissional técnica, que exige um docente com maior preparo, visto que sempre estará associando teoria e prática em suas aulas, sejam remotas ou presenciais, seja fazendo uso das novas tecnologias como o computador, celular, internet, web, redes sociais, bem como os laboratórios de práticas. Dessa forma (Silva, 2016). Afirma que:

A capacitação dos docentes para utilização pedagógica das Novas Tecnologias, deve ser permanente, visto que o mesmo necessita de uma formação inicial e continuada. O docente deve capacitar-se para usar ferramentas como o celular, computador, aplicativos. Plataformas, Software. Sendo, para inserir essas novas tecnologias em sua prática pedagógica na sala de aula. (p.112)

Portanto, o professor deve estar sempre buscando sua capacitação, para poder mediar as novas ferramentas que irão auxiliá-lo em suas práticas de sala de aula, visto que, muitas vezes tem dificuldade para utilizar a tecnologia na prática pedagógica de forma adequada ao ensino. O celular é uma ferramenta útil para tudo é como se fosse uma caneta, principalmente em tempos de aulas remotas que hoje o mundo inteiro vem vivenciando.

Para Silva (2016), o docente da educação profissional a partir dessa concepção, comprometido com os processos educativos, por meio de atualizações constantes, e pelo momento que se vive hoje e pelo protagonista consciente do seu fazer pedagógico e que busca fazer uso de diferentes recursos tecnológicos e metodologias no fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Essa capacitação do docente deve começar pelo menos pelos softwares básicos como Linux, Word, Excel, para que o mesmo se capacite em novas tecnologias para educação on-line.

Capacitação pedagógica em novas tecnologias para educação on-line

O termo capacitação pedagógico em novas tecnologias para a educação online se refere a preparação do docente em inovações ao uso de soluções tecnológicas para contornar

o ensino e facilitar o acesso à educação dos educandos em tempos de aulas remotas. Se avaliar a educação atual, nota-se que os estabelecimentos de ensino, os docentes e profissionais autônomos estão cada vez mais interligados, fazendo uso das novas tecnologias e buscando cada vez mais se capacitar em educação on-line.

De acordo com Barbosa et al (2020), a capacitação em novas tecnologias aplicadas ao ensino, por meio do uso de plataforma on-line compreende a precisão de continuação de capacitações relacionado ao uso da plataforma, uma vez que os recursos são atualizados periodicamente. De regra, crer que os docentes são capazes de autoformação a partir da aceitação de tutoriais específicos, mas em função dos diferentes níveis de fluência digital dos docentes, é possível que nem sempre isso aconteça.

Por isso, se faz necessário que todos os docentes tenham computadores em ambientes educacionais, em suas casas, mídias digitais, tecnologias móveis, conhecida como Internet .0, que se conceitua no âmbito essencialmente on-line. Desta forma, atividades que antes eram feitas de forma off-line, passam a ser feitas de forma on-line e isso exige um docente com capacitação constante.

Então, a grande luta dos docentes de hoje é a busca de se capacitarem em Novas Tecnologias, para poderem atuar na educação do presente e do futuro. Visto que, nos dias atuais, não se vive mais sem conexão e sim estamos em tempos reais de conectividade, considerando e interagindo com todo tipo de conteúdo em telas, representações e áudios. O mesmo deverá também se capacitar e dominar os recursos e ambientes virtuais de aprendizagem para aplicar em sua prática pedagógica em qualquer tempo e em qualquer lugar, principalmente em ambientes virtuais de aprendizagem para que consolide este novo modo de ensinar e assegurar que o ensino seja de qualidade para todos os discentes.

Capacitação em ambientes Virtuais de Aprendizagem

A Capacitação docente em ambientes Virtuais de Aprendizagem em aulas remotas é importante para o sucesso do discente, visto que é uma ferramenta de mídia que o docente lança mão para mediar o processo de ensino aprendizagem. Assim como, um ambiente que favorece a interação, a cooperação, a análise, a interpretação, a observação, o teste de hipóteses, a elaboração, a construção de relações que constituem a construção de novos conhecimentos e que esses ambientes são aliados a recursos computacionais, onde o docente deve ser capacitado, (Da Silva, 2021):

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem é uma ferramenta de mídia que está sendo empregada para mediar a Educação em aulas remotas e que vem ganhando cada vez mais destaque devido ao aumento de escolas que desejam ter um AVA a sua disposição. É uma sala de aula virtual que permite acessar conteúdo e interagir com outros alunos e com o professor, porém em instituições públicas existem vários desafios a serem enfrentados. (p.3)

Sabe-se também que esses ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a formação docente e a reflexão conjunta, a troca de experiências e a vivência de um processo de estudo e reflexão, o que favorece o desenvolvimento de habilidades e competências para um trabalho interdisciplinar e que deve permitir que esses profissionais construam conhecimentos fazendo uso desse AVA, e de que maneira integrar a sua prática pedagógica no dia a dia da escola ou fora dela.

No entanto, se faz necessário que os docentes estejam capacitados para utilizarem esses ambientes na sua prática pedagógica da sala de aula, assim como saberem o porquê de sua utilização neste momento tão difícil que passa a educação brasileira, que vem dando aulas remotas para que os alunos não sejam prejudicados. Neste momento, os professores necessitam ser capacitados em como trabalhar com a tecnologia e também precisam se reinventar, para poderem atender este aluno que são nativos digitais, que vivem em um mundo totalmente conectado e que muitas vezes conhecem de Ambiente Virtual de Aprendizagem até mais que o próprio docente.

Pois, a capacitação do docente para fazer uso das novas tecnologias e de AVA como aliada ao ensino, deve ser realizada de maneira que os docentes saibam utilizar esses recursos de forma adequada e estejam aptos a orientar e auxiliar os alunos em suas aulas sejam elas remotas ou presenciais, visto que no momento que se vive as tecnologias aliadas aos equipamentos tecnológicos, estão sendo a ferramenta que faz o ensino seguir adiante em todos os lugares do mundo.

A utilização dos recursos educativos digitais na Educação Profissional Técnica em aulas remotas

Acredita-se que alguns docentes encontram certa dificuldade com a utilização dos recursos educativos digitais no seu cotidiano da sala de aula, principalmente nos dias atuais que todos estão sendo obrigados a darem suas aulas de forma inovadora e remota por conta da pandemia, que por ora assola o mundo inteiro. Como afirma (Tavares, 2021):

O uso dos recursos educativos digitais na educação como, computador, internet e os vários aplicativos, deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.
(p.4)

Portanto, qualquer ferramenta aliada a internet que o docente lança mão para ajudar no processo ensino aprendizagem dos alunos de forma inovadora como o computador, tablet que são meios de comunicação e informação entre eles e os alunos por vídeo chamada,

comunicação em tempo real, mensagens e áudios por aplicativos com pessoas em qualquer parte do mundo e nas aulas remotas.

Assim, cabe ao professor munir-se de todos os recursos digitais que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, tais como: o computador, tablets, internet, projetores multimídia, telas digitais, jogos, entre tantos outros para alargar os mecanismos pedagógicos e intelectuais do ensino-aprendizagem, adequando o trabalho desenvolvido no espaço remoto e às exigências da educação profissional tecnológica dos dias atuais.

Nessas condições, por conta da pandemia e pela obrigatoriedade das aulas remotas que foram impostas às escolas, os docentes utilizam na sua grande maioria o celular como ferramenta de ensino aprendizagem, onde o docente é um mediador desse processo de ensino, onde busca de todas as maneiras fazer uso de outras ferramentas como vídeos, no entanto ainda se vê com uma certa dificuldade para atender seus alunos com diferentes recursos digitais.

Portanto, esses recursos digitais devem fazer parte da experiência de todo docente, com a finalidade de auxiliar o ensino aprendizagem dos educandos levando-os a oportunidades de adquirirem novos conhecimentos, reconstruírem seus saberes, buscando novas competências e habilidades para o mundo do trabalho, visto que na atual conjuntura da sala de aula, o professor, busca superar suas dificuldades digitais e tem como propósito o melhoramento da prática pedagógica utilizando os vários recursos multimeios, que por ora se ver obrigado a fazer uso por conta das aulas remotas.

Utilização pedagógica dos recursos Multimeios

A utilização pedagógica dos recursos multimeios na sala de aula hoje é um desafio as tantas dificuldades que todos estão passando, tanto aluno como professores, o aluno muitas vezes por falta de estrutura financeira, organizacional e o docente por falta de operacionalização desses recursos multimeios de forma pedagógica em benefício do estudante, que muitas vezes e por falta de formação continuada deixava de utilizar em suas aulas. Porém, agora se veem obrigados a fazer uso dos recursos multimeios. Como afirma (Reiter, 2017):

Os recursos multimeios são extremamente importantes para a composição dos materiais a serem utilizados em sala de aula, ainda sendo utilizados como forma de auxílio a aprendizagem. Através da utilização deles pode-se dedicar as aulas e as atividades a serem desenvolvidas muito mais atrativas e prazerosas para os alunos.
(p.2)

Então, esses recursos que podem ser áudio visuais e que servem para comunicar informadores, assim como os áudios, imagem que comunicam também os diversos contados,

os mesmos podem ser transmitidos para os discentes através de videoaulas, e-books e as mais diversas redes sociais, que com as aulas remotas o docente deve trabalhar com seu aluno, com os meios de estimular os alunos ao estudo, em sala de aula não presenciais,

Portanto, o docente da educação profissional, vem nesse momento usar todos os meios para dar suas aulas remotas, visto que deve conciliar teoria e aulas práticas e vem se reinventando com suas práticas, gravando-as por vídeos, para de qualquer forma venha instigar alguns a aprender novos conhecimentos, as competências e habilidades de seu professor, visto que o professor será sempre o mediador, buscando sanar suas dificuldades com o uso dos recursos e procurar fazer uso pedagógico dos mais variados objetos de aprendizagem em benefício do estudante.

Utilização pedagógica dos objetos de aprendizagem

Hoje, em que a educação passa por profundas e constantes mudanças, principalmente por conta da pandemia, a utilização pedagógica dos objetos de aprendizagem, vem se potencializando nas escolas de forma mais prática ao ambiente da sala de aula.

Com estes novos desafios, os docentes possuem claras dificuldades no adaptar-se ao uso destas ferramentas disponíveis hoje, que por hora o ensino apresenta-se de forma não presencial, por outro lado, destaca-se também o grande avanço tecnológico que o mundo virtual nos apresenta, que de certa forma vem potencializar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Azevedo et al (2020). Objeto de Aprendizagem são os que oferecem diversas possibilidades pedagógicas digitais de ampliação do conhecimento no contexto educacional, cuja característica principal é a sua capacidade de reutilização. Esses objetos de aprendizagem se relacionam com a Internet, geralmente são aplicados a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos visando a potencializar o processo de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado e ultimamente se apresentam com maiores possibilidades no ensino dos educandos das diversas modalidades de ensino.

Portanto, a utilização dos diversos objetos de aprendizagem no ensino, é um assunto de muito interesse por parte dos docentes, seja para aulas remotas ou não. Os docentes da educação profissional, vem buscando potencializar esses recursos, a essa nova metodologia e concepção de sala de aula, onde os laboratórios de aulas práticas sempre foram os recursos com maior relevância para eles.

Utilização pedagógica dos laboratórios de práticas

A Utilização pedagógica dos laboratórios de práticas no ensino e em especial a modalidade da educação profissional, é imprescindível e de uma relevância por permitir o aperfeiçoamento do conhecimento do aluno, através de atividades que defendem a participação do estudante para estimulá-lo a desenvolver suas competências e habilidades o saber fazer, exercendo o desenvolvimento da sua criatividade e ampliando cada vez mais seus conhecimentos.

Segundo, Gouveia (2017), as atividades experimentais, associadas a teoria e prática, têm sua relevância tanto para a consolidação do aprendizado quanto para a socialização dos atores envolvidos, pois estimula o diálogo, a discussão de dados e evidências, facilitando a interação entre os alunos e o professor.

Assim, o uso pedagógico dos laboratórios de práticas passa a ser considerado um extraordinário ambiente para o incremento de aulas experimentais e essenciais pelo fato de adequar observação e instigar o empenho dos discentes. Essas práticas, que muitas vezes, deixam de acontecer, por falta de material, mas neste momento que a educação vem passando por conta da pandemia, em consequência as aulas remotas que os docentes estão aos poucos se adaptando, reinventando para dar conta desta demanda, que por ora se apresenta a todos.

Então, neste momento se faz necessário explorar novas formas de aulas práticas, visto que os laboratórios não podem ser utilizados, por conta das aulas não presenciais, novas ferramentas pedagógicas devem ser utilizadas para fazer simulações de aulas práticas referente a teoria que foi ministrada aos alunos, através de vídeos gravados pelos docentes, mostrando o passo a passo da prática que seria ofertada no laboratório visto que, tecnologia e ciência caminham juntas no desenvolvimento do ensino aprendizagem dos educandos.

Método

O presente trabalho surgiu de uma leitura prévia da literatura específica sobre o tema em questão. Construindo-se a pesquisa bibliográfica por análise de livros, artigos, dissertações e teses, com intuito de reunir informações para ilustrar quais as dificuldades dos docentes da Educação Profissional Técnica com a utilização das Novas Tecnologias no centro profissionalizante Maria Salomé Gomes Sares Pretendeu-se nesse sentido, construir argumentos teóricos que subsidiem os alicerces dos resultados da pesquisa de campo.

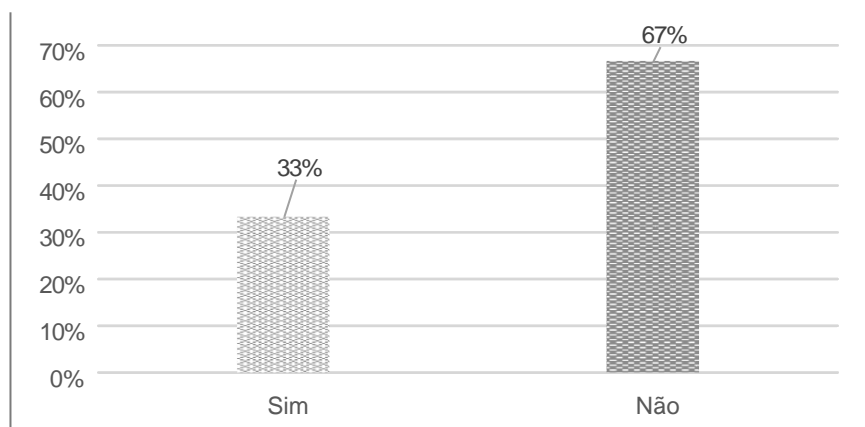
Nesta pesquisa optou-se pelo enfoque quantitativo. Enquadrou-se dentro das perspectivas quantitativas sendo que o foco da investigação se deu em torno das dimensões: identificar as dificuldades de capacitação docentes para a utilização das novas tecnologias, verificar as dificuldades dos docentes com a utilização dos recursos educativos digitais no

Centro Profissionalizante Maria Salomé Gomes Sares. O nível da pesquisa abordado neste trabalho foi de profundidade descritiva. O desenho é não experimental uma vez que a pesquisadora não manipulou a variável. A população da pesquisa atinge 15 docentes, com uma amostra de 15 docentes em 1 centro de Educação profissional. Com a técnica de envelope estruturada, com instrumento de questionário fechado, com um nível de exigência de 95% de confiança e erro 5%.

A análise dos dados

Os resultados são oriundos da variável fundamental, que foi dificuldades de utilização das novas tecnologias na Educação Profissional Técnica em aulas remotas, em concordância com suas duas dimensões que são: capacitação dos docentes para utilização pedagógica em Novas Tecnologias na Educação Profissional em aulas remotas. Combinação das respostas de 15 docentes em 2 (dois) indicadores dessa dimensão em aulas remotas na Educação Profissional Técnica, indicador 01: capacitação pedagógica em Novas Tecnologias para as aulas remotas e utilização dos recursos educativos digitais na Educação Profissional Técnica em aulas remotas. Seguidamente se apresentam os dados colhidos na ordem planejada por dimensão, indicadores, itens da pesquisa e opção de resposta.

Figura 1 Dificuldade para utilizar as novas tecnologias em aulas remotas



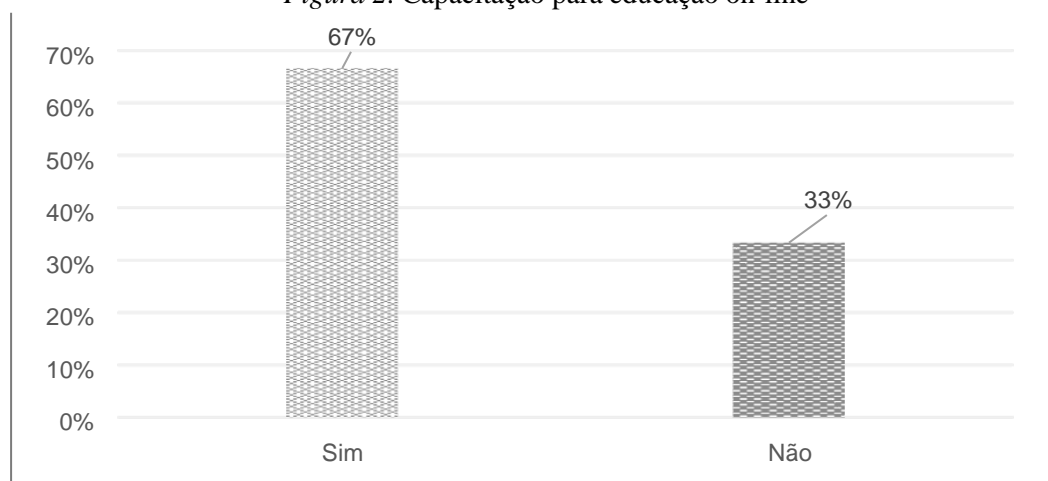
O gráfico 1 revela que 67% dos docentes não apresentam dificuldades no uso de tecnologias durante as aulas remotas. É fato que o professor se forma no espaço educativo com seus pares e a partir da problematização do cotidiano, das práticas pedagógicas, do compartilhamento de saberes, dos discursos em torno das novas tecnologias. (Perfeito ,2020) afirma que:

As tecnologias como meios transmissores de conhecimento, devem ser usadas de

forma mais eficiente pelo próprio professor, cabendo a este, a função mediadora da interação entre a tecnologia, aluno e professor, de modo que o aluno consiga formar seu conhecimento em um ambiente desafiador, no qual a tecnologia se constitui como ferramenta indispensável para que o docente promova o avanço da sistematização, criatividade e autonomia do conhecimento. (p. 10)

Observa-se que a maioria dos que responderam ao questionário, não possuem dificuldades com o uso das novas tecnologias 67%. Visto que, tal dado é importante por indicar que os professores já fazem uso das mais variadas tecnologias nas aulas remotas. As mesmas ajudam a melhorar o aprendizado dos alunos.

Figura 2. Capacitação para educação on-line

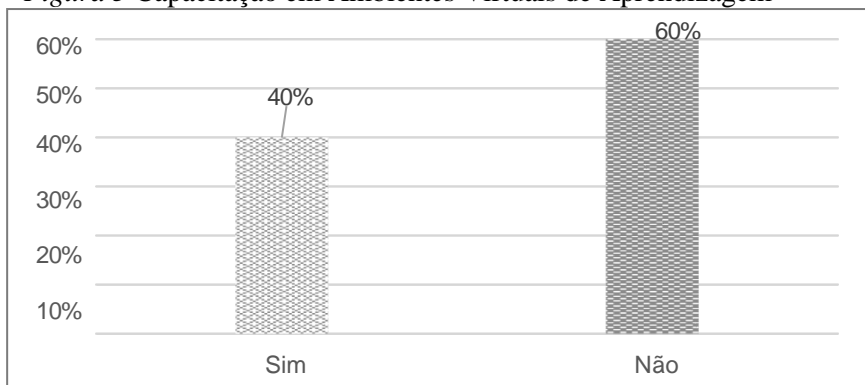


O gráfico 2 desponta que 67% dos docentes se capacitaram para o uso das novas tecnologias para educação on-line. Com os educandos e docentes, trancados em suas casas e as escolas fechadas por conta da pandemia, o ensino necessitou adentrar nas residências de todos os estudantes e as novas tecnologias e os mais variados meios tecnológicos adquiriram ampla responsabilidade na educação on-line. Como elucidam (Moreira et al, 2020) que:

A suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. (p.2)

Verifica-se que, a maioria dos docentes que responderam ao questionário já fizeram alguma capacitação para educação on-line 67% e que apenas 33% ainda não se capacitaram. A educação on-line sempre foi importante, porém de pouco uso, mas diante do isolamento social devido a Pandemia do Covid-19, a mesma se tornou indispensável para o cumprimento do ano letivo de qualquer modalidade de ensino.

Figura 3 Capacitação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

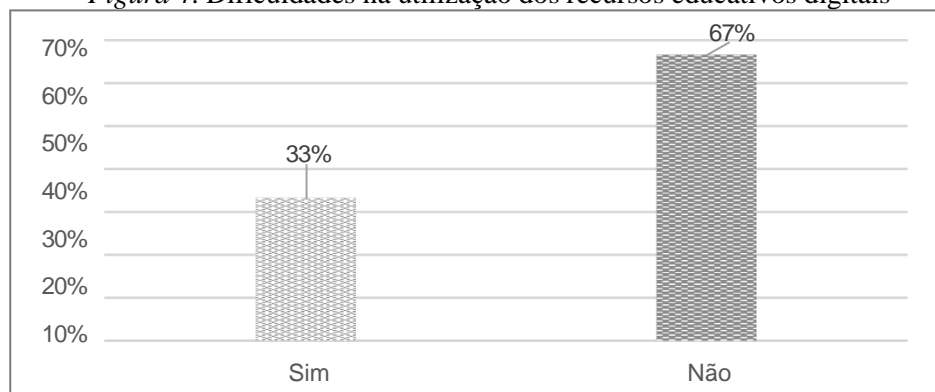


O gráfico 3 aponta que 60% dos professores não fizeram nenhuma capacitação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. É importante que os docentes se capacitem nesses ambientes para poderem acompanhar o período que se vive hoje e poder garantir o direito a educação dos estudantes. Os docentes necessitam desenvolver novas competências e habilidades, principalmente na educação profissional técnica, bem como, se adequando aos novos termos e as aulas remotas. Para Cordeiro (2020, p. 10):

Nem todos os educadores brasileiros tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo é essencial realizar na atual situação da educação brasileira.

Para Vasconcelos (2020) um ambiente virtual de aprendizagem, é um ambiente que favorece o diálogo, a colaboração, a análise, a explicação, a observação, o teste de hipóteses, a elaboração, a construção de relações que constituem a construção de novos conhecimentos”. Portanto, observou-se que, a maioria dos entrevistados 60% não possuem capacitação em ambientes virtuais de aprendizagem. Tal dado, é importante por indicar que os professores necessitam dessa capacitação para sua prática pedagógica com as novas tecnologias em suas aulas remotas. Visto que apenas 40% dos docentes se sentem capacitados para trabalharem com o ambiente virtual de aprendizagem.

Figura 4. Dificuldades na utilização dos recursos educativos digitais

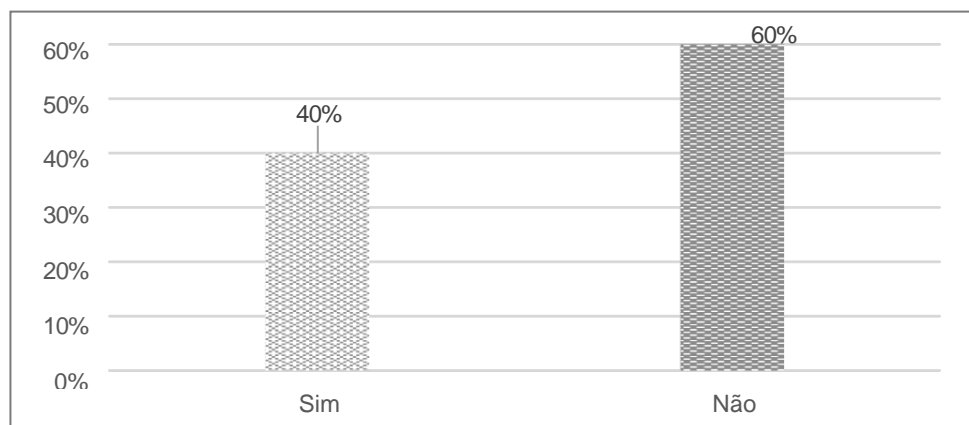


O gráfico 4 aponta que 33% dos docentes tem dificuldades na utilização dos recursos educativos digitais em suas aulas remotas. Os docentes não estavam preparados para este momento de pandemia, que veio trazer para a educação profissional Técnica um novo desafio, o de se reinventar para fazer uso das mesmas em suas aulas remotas, no entanto, 67% não apresentam dificuldades com os recursos educativos digitais, visto que já vinham trabalhando com a mesma.

Para Martins e Flores, (2017). Incorporar os recursos Educativos digitais nas instituições de ensino não é tarefa fácil. Mesmo com as mais variadas tecnologias presentes, no dia a dia das pessoas a incorporação desses recursos nas escolas públicas de educação profissional deve ser constante, principalmente pela questão das aulas remotas e por ser um meio de levar o aluno para um ensino com mais qualidade.

Observa-se que, 67% dos docentes não possuem dificuldades na utilização dos recursos educativos digitais em suas aulas remotas. O professor passa a utilizar esses recursos, como ferramentas que ajudam no ensino aprendizagem dos alunos, uma vez que são usadas diversas estratégias de ensino com o intuito de um ensino que busque trabalhar as competências e habilidades dos alunos.

Figura 5 Dificuldades na utilização de recursos multimeios em aulas remotas



O gráfico 5 aponta que 60% dos docentes não apresentam dificuldades na utilização de recursos multimeios em suas aulas remotas. Para Reiter (2017) Os recursos multimeios são bastante significativos para a prática docente em sala de aula, deixando as aulas mais significativas, inovadoras e ainda sendo utilizados como meio de auxílio a aprendizagem dos alunos.

Observa-se que, 60% dos docentes não possuem dificuldade para o uso dos recursos multimeios em suas aulas remotas, visto que a tecnologia hoje no ensino aliado a esses recursos, é o sucesso do centro e das aulas, assim como facilita a aprendizagem, é um maior engajamento entre aluno e professor e com mais permanência/frequência com novos recursos tecnológicos. Vale ressaltar, que esses recursos no contexto escolar, visa um ensino reflexivo,

crítico, autônomo e criativo, visando uma aprendizagem significativa e assim a eficácia da educação em tempo de aulas remotas terá seu sucesso garantido.

Conclusões

Levando-se em consideração os resultados obtidos no primeiro objetivo, descrever as dificuldades dos docentes da Educação Profissional Técnica com o uso da utilização das Novas Tecnologias no centro profissionalizante Professora Maria Salomé Gomes Sares do Município de Santana/Amapá em aulas remotas, pode-se concluir que: 67% dos docentes não apresentam dificuldade no uso de Novas Tecnologias durante suas aulas remotas. Entende-se que o uso das tecnologias está tão inserido no hábito das pessoas quanto na cultura, que já não se consegue imaginar uma vida sem os recursos e confortos possibilitados por elas no cotidiano escolar e em tempos remotos e imprescindível.

Considera-se um dos aspectos o primeiro objetivo específico identificar as dificuldades de capacitação docente para a utilização das novas tecnologias no Centro ofissionalizante Maria Salomé Gomes Sares do município de Santana em aulas remotas, que merece atenção é quanto à capacitação dos docentes em especial os ambientes virtuais de aprendizagem 60% que não fizeram nenhuma capacitação .o uso das tecnologias e a sua inclusão nos ambientes escolares e capacitação dos docentes para a utilização dessas ferramentas com eficácia na gestão de sala de aula e consequentemente a melhoria de qualidade do ensino oferecido aos educandos

Na pesquisa realizada e tendo em vista o segundo objetivo específico, verificar as dificuldades dos docentes com a utilização dos recursos educativos digitais no Centro Profissionalizante Maria Salomé Gomes Sares do município de Santana em aulas remotas, conseguiu-se identificar que, 67% dos docentes não apresentam dificuldade na utilização dos recursos educativos digitais em suas aulas remotas.

Diante do exposto, com a pesquisa foi possível descrever que os docentes não apresentam grandes dificuldades no uso das novas tecnologias e sim o que pode-se perceber como principal problema em relação ao uso da tecnologia é a falta de capacitação dos professores com o uso de equipamentos tecnológicos tem sido justificado uma vez que os cursos de formação de professores não têm oferecido os subsídios necessários para que esses possam ser devidamente capacitados para a utilização das tecnologias em sua prática pedagógica.

Portanto, tendo em vista o objetivo geral, concluí- se que as inúmeras dificuldades de utilização das novas tecnologias em sala de aula, deve-se continuar ofertando a capacitação

aos educadores para que esses possam aproveitar todos os benefícios oferecidos pela tecnologia que por ora encontrasse a disposição para o ensino remoto.

Referências

- Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR14724. (211): *Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro.
- Azevedo, I. F., De Azevedo Silva, M., & Alves, F. R. V. (2020). *Objetos de Aprendizagem que abordam o pensamento algébrico nos anos iniciais: uma proposta para o ensino de sequências e padrões*. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), 6, e149020-e149020.
- Barbosa, A. M.; Viegas, M. A. S.; Batista, R. L., Napolitano, F. F. (2020) *Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do ensino superior sobre as aulas remotas*.
- Da Silva, C. J. (2021). *Ambientes virtuais de aprendizagem: limites e possibilidades para utilização no ensino médio*. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 2, n. 1, p. 288-306.
- Da Silva, E. A. P.; Alves, D. L. R.; Fernandes, M. N. (2021). *O papel do professor e o uso das tecnologias educacionais em tempos de pandemia*. Cenas Educacionais, v. 4, p. e10740-e10740.
- Federal, S. (1988). *Constituição. Brasília (DF)*.
- Gouveia, R. V. S. (2017). *As atividades práticas e experimentais no ensino de ciências da natureza no ensino médio em uma escola estadual do Amazonas*. Dissertação (mestrado profissional) -Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 92.
- Lima, K. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Educação, 2024, 2015.
- Martins, R.X.; Flores, V. F. (2017). *Era uma vez o Proinfo... diferenças entre metas e resultados em escolas públicas municipais*. Horizontes, v. 35, n. 2, p. 17-26. <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/319>
- Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D. (2020). *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia*. Dialogia, 34, 351-364disponívelem: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>
- Perfeito, A. E. (2020). *O uso de novas tecnologias na educação...* Artur Ericsson Perfeito o uso das novas tecnologias... - Google Acadêmico.
- Reiter, G. G.; Reiter, G. M. (2017). *A utilização de multimeios como ferramentas de otimização dos conhecimentos no ensino jurídico*. Extensão em Foco, v.5, n.1, <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/1158/60>
- Silva, I. de C. S. da. et al. (2016) *As Novas Tecnologias e aprendizagem:desafios enfrentados pelo professor na sala de aula*. Florianópolis, volume 16, p. 107123,2016.ISSNe19803532.SantaCatarina.<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/19803532.2016n15p107>
- Souza, E., Ferreira M. F., L. G. (2020) *Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia covid*. <https://prometeus.revistas.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290/10930>
- Tavares, D. A., Dubinski; Bolfe, J, S. (2021). *O uso de mídias e tecnologias digitais nas aulas remotas da educação básica do município da lapa-pr, no contexto pandêmico de 2020: desafios, limitações, aprendizados e progressos dos profissionais de educação pública*. Revista IberoAmericana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 5, p. 696-708.
- Vasconcelos, C. R. D.; DE JESUS, A. L. P.; De Miranda Santos, C. (2020). *Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): um estudo sobre o Moodle*. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 3, p. 155-157.

CAPÍTULO 14

Atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb na Educação Pública Do Município De Santana/AP

Eric Ferreira Amim³¹
Ronaldo Lobato Pinheiro³²
Rosilma Lobato Pinheiro³³

Introdução

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é considerado um Fundo especial, de caráter contábil e de esfera estadual, formado por recursos derivados de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios ligados à educação, segundo disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (Brasil, 1988; Santos y Caffé Filho, 2019).

O FUNDEB foi criado Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, sendo que no ano de 2020 a Lei supracitada expirou através da Emenda Constitucional (EC) nº 108, de 27 de agosto de 2020, sendo regulamentada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, tornando o FUNDEB uma política permanente de financiamento da educação pública. O fundo é constituído, de modo geral, por 20% de alguns impostos recolhidos pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Além disso, a União ainda participa do fundo, cuja porcentagem sofrerá um aumento de até 23%, no ano de 2026 (Brasil, 2021a; Brasil, 2020b; Luiz y Riscal, 2021).

A partir dos percentuais supracitados a serem repassados pela a União até 2026, França (2016, p.10) diz que “o investimento de recursos públicos compõe um dos pontos principais para se obter uma educação pública de qualidade, um direito de todos”, pois é plausível estimular e implementar políticas públicas em educação, sobretudo, a escolarização básica, que apresenta grandes deficiências no sistema educacional do país. Esse novo Fundo considera todos os níveis da Educação Básica visando oferecer um ensino público e de qualidade. Logo, pode-se citar ainda, que as atribuições a serem

³¹ Pedagogo no Governo do Estado do Amapá. E-mail: amim.eric@gmail.com

³² Licenciado em Matemática. Professor do Governo do Estado do Amapá. E-mail: e.araujo@hotmail.com

³³ Pedagoga. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP. E-mail: rosilmap@gmail.com

desempenhadas pelo aludido CACS FUNDEB continuaram sem alterações, avigorando de forma incessante a necessidade da efetivação da gestão democrática como forma de seguir a distribuição dos recursos e permitindo a participação, a transparência e o exercício dos direitos democráticos (Brasil, 2021a; Luiz y Riscal, 2021).

No que se refere a parte que compete à União é destinada à complementar no caso de entes federativos que não conseguirem alcançar o valor mínimo por aluno, chamado Valor Anual por Aluno, que passou de R\$ 3.643,16 para R\$ 3.349,56. É pertinente ressaltar que a redistribuição dos recursos do FUNDEB segue regras rigorosas, pois leva-se em consideração o número de matrículas que foram contabilizadas no último Censo Escolar, mas ainda varia conforme com as especificidades de cada fase escolar (Camargo, 2020; Brasil, 2021a; Luiz y Riscal, 2021).

A partir do ano de 2021, a ajuda da União neste novo FUNDEB aumentará de forma gradativa até alcançar o percentual de 23% dos recursos que formarão o fundo no ano de 2026, que passará de 10%, do modelo atual do FUNDEB, vigente até o fim do ano de 2020, 12% em 2021; posteriormente para 15% em 2022; 17% no ano de 2023; 19%, no ano de 2024; além de 21% para o 2025; até alcançar 23% no ano de 2026 (Brasil, 2021a; Luiz y Riscal, 2021).

A partir do exposto, a realização desta pesquisa se justifica devido à escassez de estudos no Estado do Amapá, mas especificamente no município de Santana/AP sobre a atuação do CACS FUNDEB na educação pública. Logo, os resultados apresentados no trabalho em tela trouxeram contribuições valorosas para o citado município, sobretudo para a sociedade civil, uma vez que colocou no cenário nacional a atuação do mencionado Conselho. Assim, a relevância deste estudo está em acrescentar subsídios para desencadear discussão sobre a gestão pública das políticas educacionais no país de forma macro, no Estado do Amapá, sobretudo, o município de Santana de forma delimitada, pois discorre sobre evidências empíricas que podem favorecer a efetividade do controle social de recursos destinados à educação pública.

O sistema CACS FUNDEB apresenta-se como um sistema desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para acesso pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, ou órgão equivalente, visando o cadastro e a manutenção atualizada dos conselhos e conselheiros do FUNDEB, segundo previsto na nova Lei do Fundo, o sistema permite que a sociedade faça a fiscalização da correta execução da Lei em vigor (Brasil, 2021a).

Em relação a criação e composição dos conselhos no âmbito dos Fundos, é pertinente ressaltar que pode ser acessado por todos os cidadãos sem que seja preciso o uso de senha,

basta a página do FUNDEB, ir em consultas, cadastro dos Conselhos, consulta ao Cadastro dos CACS FUNDEB. Atualmente, o sistema encontra-se em manutenção para atualização diante das mudanças legais pertinentes da nova Lei do FUNDEB no campo da composição dos conselhos e do mandato dos conselheiros (Brasil, 2021a).

Posteriormente, o sistema foi disponibilizado às secretarias de educação, para a realização do cadastro dos novos conselhos e à sociedade brasileira, para o exercício do controle social, onde a senha para acesso ao sistema pelas secretarias de educação poderá ser adquirida através do Atendimento Institucional do FNDE, por meio do número 0800 616161, ou pelo canal “Fale Conosco” (Brasil, 2021b).

A partir do exposto, que as mudanças ocorridas favorecem a fiscalização dos recursos destinados à educação do país, mas, apesar do aparato legal ainda existem entraves que podem comprometer esse processo democrático. Diante disso, levantou-se o seguinte problema: Que aspectos podem comprometer a atuação do CACS FUNDEB na educação pública do município de Santana/AP?

Nessa perspectiva é pertinente destacar as pesquisas de Souza (2016) que realizou um estudo sobre o papel dos CACS nos planos estaduais de educação alinhados ao Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 a 2024, descreveu que são muitos os problemas que ainda marcam o funcionamento institucional e sociopolítico dos CACS no Brasil.

A hipótese parte da assertiva de que no âmbito da educação pública a atuação do CACS FUNDEB do município de Santana/AP é efetiva, sendo que a atuação destes conselhos municipais pode ser comprometida por vários aspectos, podendo ser: condições impróprias de trabalho; conselheiros (as) não conscientes de suas funções; falta de tempo para acompanhamento e controle das contas; inabilidade técnica, contábil e jurídica, bem como a falta de entidades que representem os segmentos da sociedade.

Para tanto, o presente artigo apresentou como objetivo geral investigar sobre a atuação do CACS FUNDEB na educação pública do município de Santana/AP. Os objetivos específicos abrangeram: discorrer sobre o sistema educacional brasileiro e o Conselho do FUNDEB; abordar sobre o CACS FUNDEB e a sua função; apresentar os avanços e entraves pertinentes a atuação do CACS FUNDEB na educação pública do município de Santana/AP.

A partir dos objetivos supracitados, além desta introdução, o artigo possui outras seções que abrangeram sobre o método que direcionou esta pesquisa, seguida dos resultados decorridos dos dados coletados de 10 (dez) conselheiros (as) que atuam no CACS FUNDEB do município de Santana/AP. Finalizando com a conclusão da pesquisa

apresentando as informações mais relevantes.

Método

O presente artigo utilizou como método, a classificação apresentada por Gil (2016), sendo considerada a pesquisa quanto aos objetivos como descritiva, pois aborda caracterizações sobre o sistema educacional brasileiro e o Conselho FUNDEB; bem como o CACS FUNDEB e suas funções, além da atuação do CACS FUNDEB no município de Santana/AP.

Nesse processo metodológico, o presente artigo ainda levou em consideração a classificação de Gil (2016), que considerou esta pesquisa como um estudo de caso, visto que tem a finalidade de auxiliar no conhecimento de determinado problema. No caso em questão pauta-se nos aspectos podem comprometer a atuação do CACS FUNDEB na educação pública do município de Santana/AP, local onde foi realizado a pesquisa de campo.

No que se refere a amostra, considerou-se a composição de 10 (dez) conselheiros (as) que atuam no CACS FUNDEB do município de Santana/AP. Diante disso, é pertinente mencionar que o citado Conselho é composto por 30 (trinta) conselheiros (as). Sendo assim, neste estudo de caso, a coleta de dados ocorreu por meio de um questionário (Anexo A), observação e análise de documentos. Com isso, as evidências diretas dos (as) conselheiros (as) foram coletados mediante aplicação de questionários, compostos por 10 (dez) questões, sendo estas abertas e fechadas. Sendo assim, o questionário foi elaborado e adaptado a partir de algumas das questões usadas antes no estudo de Nacif (2010), que realizou uma pesquisa similar a proposta do trabalho em tela, ou seja, sobre a atuação dos (as) conselheiros (as) do FUNDEB no litoral norte de São Paulo.

Finalmente, para a análise dos dados coletados nesta pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa com a finalidade de alcançar os objetivos traçados no presente trabalho. A abordagem qualitativa conforme Marconi y Lakatos (2014), trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências. De acordo com essa abordagem os dados foram analisados de forma descritiva.

Em contrapartida, a pesquisa quantitativa, segundo Marconi y Lakatos (2014), busca a validação das hipóteses mediante a utilização de dados estruturados, estatísticos, com análise

de um grande número de casos representativos, recomendando um curso final da ação. Esse tipo de abordagem quantifica os dados e generaliza os resultados da amostra para os interessados sobre o estudo realizado, podendo ser apresentados por meio de gráficos e tabelas.

O presente artigo obedeceu às normas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (MS), que dispõe sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, em que os princípios do sigilo, anonimato e a liberdade de escolha para participar da pesquisa foram rigorosamente seguidas pelos pesquisadores. Para tanto, os dados não foram divulgados de forma a possibilitar sua identificação, foram utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho. Sendo assim, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B), como forma de garantir o anonimato na pesquisa.

Resultados

Os resultados fundamentam-se a partir dos objetivos traçados nesta pesquisa, que foram amparados por vários autores que abordam sobre a atuação do CACS FUNDEB na educação pública, sendo abordado de forma específica em três seções, sendo: O sistema educacional brasileiro e o Conselho do FUNDEB; O CACS FUNDEB e suas funções, além da atuação do CACS FUNDEB no município de Santana/AP.

O sistema educacional brasileiro e o Conselho do FUNDEB

No Brasil, os fundos de manutenção da educação pública foram e continuam sendo de extrema importância para os distintos níveis de governo, por esse motivo é tão importante desenvolver uma pesquisa elucidando a constituição do FUNDEB, como a sua implementação.

Nessa perspectiva, é pertinente ressaltar que a CRFB de 1988, trouxe a garantia do direito a educação, abrangendo o seu financiamento que é de responsabilidade dos Municípios, Estados e da União, pois conforme Gouveia y Souza (2015), a Carta Magna determinou que os entes federados Estaduais e Municipais, abrangendo o Distrito Federal:

Devem investir em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) pelo menos 25% das receitas de impostos, inclusive aquelas provenientes de transferências constitucionais entre os entes governamentais, e cabe a união o investimento de pelo menos 18% da receita líquida de impostos, ou seja, descontadas as transferências aos entes governamentais subnacionais. (Gouveia y Souza 2015, p. 47)

A partir do exposto, ficou constatado que todos os entes federados precisam garantir o acesso à educação em todos os níveis de ensino, no entanto, esse acesso educacional apenas é possível por meio de investimentos de forma crescente na educação do país, para que assim seja asseverado a todos um ensino público e de qualidade.

É importante ressaltar que a composição financeira do FUNDEB decorre de uma cesta integrada de impostos em que os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, são compostos por 20% das consequentes fontes de receita:

- Fundo de Participação dos Estados (FPE);
- Fundo de Participação dos Municípios (FPM);
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre prestação de Serviços (ICMS);
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp);
 - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD);
 - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA);
 - Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm);
 - Arrecadação de imposto que a União eventualmente instituir no exercício de sua competência (cotas-partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios) (Brasil, 2020).

Morais (2019) em suas pesquisas ressaltou que os fundos de financiamento foram criados para fins de trazer harmonia para o investimento em educação e afiançar o seu pleno funcionamento, tornando possível a fiscalização e o controle dos recursos realizados pelas secretarias de educação e pelos tribunais de contas dos estados e municípios, que passaram a examinar a transparência, bem como a aplicação dos recursos.

Assim, caso seja comprovado alguma irregularidade na conta, as penas cabíveis podem ser aplicadas. Com isso, além do controle institucional, a conta do FUNDEB passa ainda pelo denominado controle social, que visa a aproximação e a participação social nas atividades exercidas pela administração pública (Costa, Sauerbronn y Lourenço, 2018).

No entanto, antes de dar ênfase sobre o FUNDEB e suas diretrizes é pertinente fazer uma breve abordagem sobre o processo histórico que influenciou na construção da proposta de criação do fundo, expondo assim informações sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), bem como a sua importância para a educação brasileira no período que esteve em vigor (Mendes, 2012).

Lamarão (2013) argumentar ainda que a distribuição dos recursos do FUNDEF na esfera de cada estado, ocorria entre o Estado e seus Municípios, na direta proporção do

número de alunos matriculados no ensino fundamental nas escolas de cada rede de ensino, baseadas na época nas séries iniciais calculadas através do censo escolar do Ministério da Educação (MEC) do ano anterior.

Nessa perspectiva, é importante mencionar que a Lei nº 14.113/2020, na seção II, do que Dos CACS, artigo 33:

Art. 33. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão exercidos, perante os respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim.

§ 1º Os conselhos de âmbito estadual, distrital e municipal poderão, sempre que julgarem conveniente:

I - apresentar ao Poder Legislativo local e aos órgãos de controle interno e externo manifestação formal acerca dos registros contábeis e dos demonstrativos gerenciais do Fundo, dando ampla transparência ao documento em sítio da internet;

II – convocar, por decisão da maioria de seus membros, o Secretário de Educação competente ou servidor equivalente para prestar esclarecimentos acerca do fluxo de recursos e da execução das despesas do Fundo, devendo a autoridade convocada apresentar-se em prazo não superior a 30 (trinta) dias;

III - requisitar ao Poder Executivo cópia de documentos, os quais serão imediatamente concedidos, devendo a resposta ocorrer em prazo não superior a 20 (vinte) dias, referentes a:

a) licitação, empenho, liquidação e pagamento de obras e de serviços custeados com recursos do Fundo;

b) folhas de pagamento dos profissionais da educação, as quais deverão discriminar aqueles em efetivo exercício na educação básica e indicar o respectivo nível, modalidade ou tipo de estabelecimento a que estejam vinculados;

c) convênios com as instituições a que se refere o art. 7º desta Lei (Brasil, 2020).

Diante do exposto, pode-se dizer que a nova Lei do FUNDEB está sendo considerada uma importante ferramenta na municipalização do ensino. Sendo indispensável a atuação dos Conselhos, conforme evidenciado abaixo:

§ 2º Aos conselhos incumbe, ainda:

I - elaborar parecer das prestações de contas a que se refere o parágrafo único do art. 31 desta Lei;

II - supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária anual, no âmbito de suas respectivas esferas governamentais de atuação, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização dos Fundos;

III - acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e, ainda, receber e analisar as prestações de contas referentes a esses programas, com a formulação de pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos e o encaminhamento deles ao FNDE.

IV § 3º Os conselhos atuarão com autonomia, sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo local e serão renovados periodicamente ao final de cada mandato dos seus membros.

§ 4º Os conselhos não contarão com estrutura administrativa própria, e incumbirá à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios garantir infraestrutura e condições materiais adequadas à execução plena das competências dos conselhos e oferecer ao Ministério da Educação os dados cadastrais relativos à criação e à

composição dos respectivos conselhos (Brasil, 2020).

O processo de tramitação e implementação do FUNDEB foi diferente do enfrentado no FUNDEF. O novo fundo foi amplamente debatido e mobilizou o parlamento e movimentos importantes da sociedade civil e das esferas subnacionais do poder público. Nessa perspectiva, vale ressaltar o artigo 26 da nova Lei do FUNDEB:

Art. 26. Excluídos os recursos de que trata o inciso III do *caput* do art. 5º desta Lei, proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, considera-se:

I - remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais da educação básica em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, do Distrito Federal ou do Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;

II - profissionais da educação básica: aqueles definidos nos termos do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como aqueles profissionais referidos no art. 1º da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, em efetivo exercício nas redes escolares de educação básica;

III - efetivo exercício: a atuação efetiva no desempenho das atividades dos profissionais referidos no inciso II deste parágrafo associada à regular vinculação contratual, temporária ou estatutária com o ente governamental que o remunera, não descaracterizada por eventuais afastamentos temporários previstos em lei com ônus para o empregador que não impliquem rompimento da relação jurídica existente (Brasil, 2020).

A partir do exposto, analisa-se que pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício, onde a remuneração destes estão de acordo com o efetivo exercício em cargo, emprego ou função nas redes escolares de educação básica. Nesse processo, é indispensável mencionar que a receita dos seguintes impostos e de transferências da União e dos Estados através do Fundo de Participação do Estado (FPE), do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e ainda da complementação da União quando o município não atinge o valor mínimo por aluno (Vendrame, 2020).

O artigo 15 do novo FUNDEB, no que se refere a distribuição do complemento da União, fica determinado:

I - Em relação à complementação-VAAF, no cálculo do VAAF e do VAAF-MIN:

a) receitas dos Fundos, nos termos do art. 3º desta Lei, estimadas para o exercício financeiro de referência, conforme disposto no art. 16 desta Lei, até que ocorra o ajuste previsto em seu § 3º;

b) receitas dos Fundos, nos termos do art. 3º desta Lei, realizadas no exercício financeiro de referência, por ocasião do ajuste previsto no § 3º do art. 16 desta Lei;

II - Em relação à complementação-VAAT, no cálculo do VAAT e do VAAT-MIN: receitas dos Fundos, nos termos do art. 3º desta Lei, complementação da União, nos termos do inciso II do *caput* do art. 5º desta Lei e demais receitas e disponibilidades vinculadas à educação, nos termos do § 3º do art. 13 desta Lei realizadas no penúltimo exercício financeiro anterior ao de referência;

III - Em relação à complementação-VAAR: evolução de indicadores, nos termos do art. 14 desta Lei.

Parágrafo único. Para fins de apuração do VAAT, os valores referidos no inciso II do caput deste artigo serão corrigidos pelo percentual da variação nominal das receitas totais integrantes dos Fundos, nos termos do art. 3º desta Lei, para o período de 24 (vinte e quatro) meses, encerrado em junho do exercício anterior ao da transferência (Brasil, 2020).

O fundo representou para o financiamento da educação um avanço, na medida em que incluiu as matrículas de outras modalidades de ensino no cálculo do montante de recursos enviados para cada estado e município, ampliando assim o financiamento para toda a educação básica do país (Morais, 2019).

Na atualidade, o FUNDEB é a principal forma de financiamento da educação conta com a fiscalização por parte da sociedade civil através do CACS FUNDEB, que foi:

Criado pela lei que instituiu o Fundeb, o CACS FUNDEB é um órgão colegiado que tem como função principal o acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência, o planejamento e a aplicação dos recursos do fundo, no âmbito de todas as esferas administrativas: municipal, estadual e federal”. (FNDE, 2015, p. 10)

No controle social, os (as) conselheiros (as) devem analisar os relatórios gerenciais do Fundo, sendo obrigação do Poder Executivo local disponibilizar os relatórios ao CACS. Bimestralmente precisa ser emitido relatório com o demonstrativo da execução orçamentária, dando ênfase nas despesas destinadas ao sistema educacional por meio da MED, pois a partir da análise dos relatórios, ao CACS é permitida a indicação de irregularidades e/ou ilegalidades e a emissão de parecer aos responsáveis pelo controle interno e externo (Vendrame, 2020).

O CACS diante de qualquer irregularidade com os recursos quanto à operacionalização do FUNDEB, seus repasses, distribuição e aplicação, assim como às normas regulamentares e a atuação de quaisquer agentes envolvidos com a sua gestão, é de extrema importância que qualquer cidadão, ao tomar conhecimento dos fatos, se manifeste ativamente na defesa desse instituto (Brasil, 2021b).

Para tanto, o primeiro passo é juntar todo e qualquer documento e informação que possam demonstrar o porquê da dúvida sobre a regularidade dos Fundos. Por essa razão, a Lei do Novo FUNDEB previu expressamente que todo interessado tem direito ao acesso gratuito aos inúmeros documentos que tratam dos recursos que compõem o FUNDEB, inclusive pareceres dos CACS, demonstrativos financeiros, dentre outros. Em sequência, deve-se levar ao conhecimento das autoridades públicas responsáveis pela fiscalização e controle dos Fundos (Brasil, 2021b).

Compõem esse rol, as Procuradorias, os Tribunais de Contas e o Ministério Público, cada qual de acordo com as próprias finalidades institucionais. No caso de haver

envolvimento de autoridades federais ou competência de órgãos federais, especialmente nas hipóteses de complementação da União, são competentes o Tribunal de Contas da União e o Ministério Público Federal, pois conforme a legislação as atribuições dos (as) conselheiros (as) do CACS FUNDEB, abrange:

- Supervisionar a preparação da proposta orçamentária anual, em sua esfera de atuação;
- Supervisionar a efetivação do Censo Escolar anual;
- Verificar a aplicação dos recursos do Fundo, podendo solicitar cópia de documentos como, por exemplo, licitação, empenho, liquidação e pagamento de obras e serviços, folha de pagamento de profissionais da educação e outros documentos para fins de comprovação;
- Realizar visitas para verificar o desenvolvimento de obras e serviços, a adaptação do transporte escolar e o uso de bens obtidos com recursos do Fundo;
- Analisar os registros contábeis e os demonstrativos com os recursos do Fundo e as despesas executadas;
- Instruir, com parecer, as prestações de contas a serem apresentadas ao Tribunal de Contas. Cabem adicionalmente ao Cacs o acompanhamento e 20 controles social sobre a transferência e a aplicação dos recursos (Lei nº 12.487/2011; Lei nº 12.499/2011; Lei nº 12.695/2012 apud Costa, Sauerbronn y Lourenço, 2018).

Para que o conselho seja legitimamente autônomo é indispensável seguir determinadas regras de impedimentos expostas na legislação, sendo elas, parentes e cônjuges, até terceiro grau do Chefe do Executivo, dos Ministros e dos Secretários Estaduais e Municipais; servidores que trabalhem na tesouraria ou na contabilidade e sejam responsáveis pelo controle interno; e ainda pais de alunos que ocupem cargos de livre nomeação e exoneração. É importante, ressaltar outro impedimento importante é o do representante do governo gestor dos recursos vir a ocupar a presidência dos CACS (Morais, 2019).

A partir do exposto, evidenciou a importância das informações apresentadas que elucidaram a trajetória histórica do Fundo, suas adaptações até a atualidade, bem como a apresentação de alguns dados do CACS. Por isso, na seção posterior será dado ênfase no CACS FUNDEB e suas funções.

O CACS FUNDEB e suas funções

A partir da Lei nº. 11.494 de 20 de junho de 2007, surgiu visando o controle social da distribuição, transparência e aplicação dos recursos da educação básica pública brasileira, com a orientação sobre a criação do CACS no campo de cada Estado, Distrito Federal e Municípios. Sendo que, a criação dos conselhos municipais a partir da descentralização pautada na CRFB de 1988, a qual foi considerada uma das maiores conquistas devido a efetivação da participação social (Pinheiro y Cançado, 2014),

Assim, pode-se dizer que o CACS legitimou a democracia no Brasil a partir do

fortalecimento da soberania social nas decisões públicas, configurando-se como uma das principais instituições com o poder de influenciar o desenvolvimento de políticas, além de decisões governamentais. Por isso, foram impostas ao CACS, por meio da Lei nº 12.695/2012, a análise e emissão de parecer conclusivo de todos os termos de compromisso dos recursos repassados via Plano de Ações Articuladas (PAR). Nessa perspectiva, o FNDE ainda publicou resoluções que estabeleceram a necessidade do CACS para analisar e emitir parecer conclusivo sobre outros programas (Mucci y Mafra, 2016; Morais, 2019).

O caso é que essas novas funções foram delegadas ao CACS depois da aprovação da Lei que regulamenta o FUNDEB e sem quaisquer ajustes na infraestrutura disponibilizada pelo poder público para o funcionamento dos mesmos. Em síntese, são funções dos Conselhos, na legislação do FUNDEB, a de supervisão do censo escolar anual e da elaboração da proposta orçamentária anual e o acompanhamento da aplicação dos recursos do PNATE e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à EJA (Gouveia y Silva, 2021).

Mas, além destas duas funções, o CACS efetivamente atua na elaboração de pareceres sobre o uso dos recursos do FUNDEB. Esta dimensão está especificada no Projeto de Lei nº 4.372, porém os CACS ainda incorporaram, ao longo dos anos, a tarefa de acompanhamentos da execução dos recursos de transferência voluntária via PAR nos diferentes estados, municípios e DF (Santos, Pereira y Rodrigues, 2017).

É pertinente ressaltar que todas as ações devem compor as atribuições dos CACS estaduais e do DF, de forma a que a estrutura de funcionamento dos conselhos seja suficiente para a multiplicidade de tarefas. O maior desafio é avançar em termos de garantir, na regulamentação, a definição de que compete ao CACS o conjunto dos recursos de MDE no âmbito de cada sistema de ensino (Morais, 2019).

É pertinente ressaltar que o controle social abrange a ação primária e secundária, sendo que a ação primária, ocorre a partir da transparência, *accountability* (prestação de contas) e função política, sendo por meio desta ação possível acontecer o controle do gasto público, a fiscalização das ações da administração pública, além do acompanhamento e a averiguação da gestão dos recursos públicos, sendo a função do controle social a prevenção da corrupção. Em contrapartida, a secundária, agrupa as funções de controle social em suas formas jurídicas e sociais, fortalecendo a cidadania e garantindo o direito de participação nas relações sociais (Braga, 2011; Costa, Sauerbronn y Lourenço, 2018).

Diante do exposto, destaca-se a importância das informações apresentadas sobre o CACS FUNDEB ser de conhecimento da sociedade em geral, pelo fato de envolver interesse

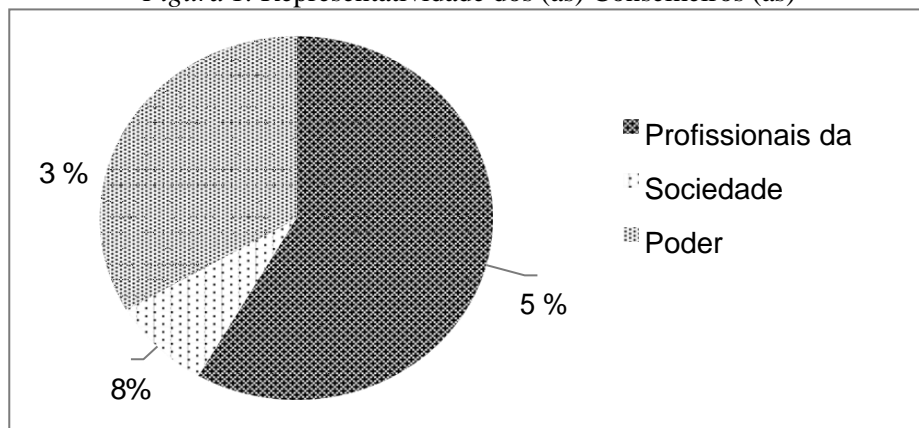
social, pelo fato da destinação do recurso serem destinados para as escolas públicas do país, sobretudo, de forma micro, o município de Santana, local de realização desta pesquisa. Logo, a próxima seção pretende-se abordar sobre a atuação do CACS FUNDEB no município de Santana/AP

A atuação do CACS FUNDEB no município de Santana/AP

Os CACS são considerados colegiados dotados de autonomia, sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo local (União, Estados, Distrito Federal ou Municípios). Nomeadamente, no que se refere ao FUNDEB, o Conselho é o responsável pelo acompanhamento e controle social, da distribuição, transferência e aplicação desses recursos. Logo, o CACS é ambiente de democratização, onde se fazem presentes relações políticas, culturais e sociais; sendo formado de diferentes sujeitos, que representam as sociedades civil e política, ou seja, uma constituição híbrida, com disputas de poder (Batista, 2017).

A partir dos dados coletados dos (as) Conselheiros (as) que fizeram parte da pesquisa ficou constatado que o CACS atende a composição antevista na Lei do FUNDEB. Sendo assim, no Figura 1, apresenta a representatividade dos entrevistados.

Figura 1. Representatividade dos (as) Conselheiros (as)



Os resultados dos dados coletados mostraram que 59% dos (as) Conselheiros (as), são profissionais da educação (professores, diretores, servidores de escolas, pais e alunos); 33% representam o poder público (Prefeitura, Secretaria de Educação ou outro órgão municipal) e, apenas 8% fazem referência a sociedade civil (pais, estudantes).

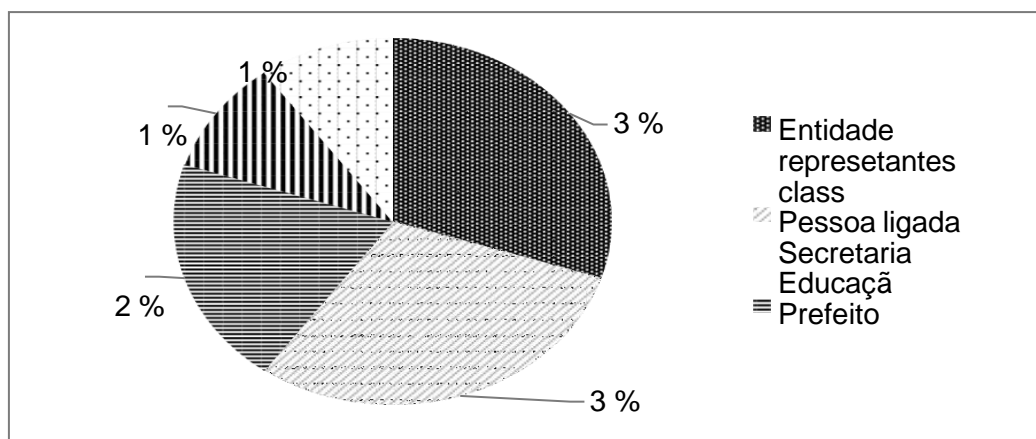
Os resultados da pesquisa foram analisados à luz da pesquisa realizada por Nacif (2010, p. 23) que ressaltou que “quanto melhor as relações entre os atores governo e sociedade civil, melhor será a atuação dos (as) conselheiros (as) de controle social na produção de boas políticas públicas, nos diversos conselhos existentes”. No entanto, o

Gráfico 1 mostrou que os respondentes estão mais fortemente ligados ao governo e têm pouca interação com a sociedade civil, tanto no que concerne à indicação para o cargo quanto à participação de outras atividades.

Dobrovoski y Freire (2020) em suas pesquisas narraram que o CACS FUNDEB apresenta uma composição que dá assentos tanto a representantes da sociedade civil como do poder público, e a profissionais da educação. Os (As) conselheiros (as) têm, como principal atribuição, fazerem controle social, isto é, acompanharem a aplicação dos recursos do Fundo na localidade, no caso em questão, no município de Santana/AP, onde o citado Conselho abrange uma representação popular com potencial de estimular a participação política na direção da perspectiva de melhoria da qualidade da educação pública nas escolas. No entanto, a pesquisa demonstrou que a participação da sociedade civil é ínfima diante das outras representativas supracitadas.

No Gráfico 2 apresenta a forma de nomeação dos (as) conselheiros (as), sendo que 30% dos (as) entrevistados (as) foram de entidade representante de classe; 30% foram por pessoa ligada a Secretaria de Educação; 20% foram nomeadas pelo (a) prefeito (a); 10% foram nomeados (as) pelo (a) Secretário (a) de Educação e 10% foram voluntários (as), ou seja, pediram para ser conselheiros (as).

Figura 2. Forma de nomeação dos (as) Conselheiros (as)



Conforme a apresentação dos dados coletados dos (as) conselheiros (as), constatou-se que a forma de nomeação que se destacaram foram de entidades representantes de classe e de pessoas ligadas a Secretaria de Educação. Diante desses resultados é pertinente mencionar as pesquisas de Rodrigues (2012), que apresentou resultados idênticos sobre a nomeação dos (as) Conselheiros (as), demonstrando ainda que a participação civil é ínfima.

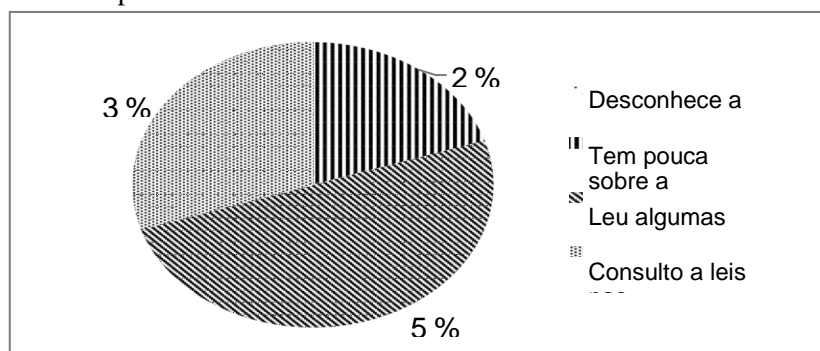
A nova lei do FUNDEB, Lei nº 14.113/2020 teve mudança, tanto nos segmentos a serem representados, quantos no número de membros a serem indicados para composição do CACS FUNDEB, segundo artigo 34 §1º, incisos I, II e III da Lei nº 14.113/2020, que trata

sobre a instituição do Conselho ora mencionado, no âmbito: Federal, Estadual, Distrital e Municipal. (Brasil, 2020).

O CACS FUNDEB é elemento administrador da política de financiamento dos recursos direcionados para a educação. Logo, a composição do Conselho é composto por representantes da sociedade civil de variados segmentos, analisando que as representações atendem cada especificidade aos níveis: federal, estadual, distrital e municipal, pois no artigo 33 da Lei nº 14.133/2020, trata que o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão desempenhados, diante os respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos designadamente para esse fim (Brasil, 2020).

No Figura 3 apresenta os dados coletados sobre o nível de conhecimento dos (as) Conselheiros (as) em relação a Lei n. 14.113 de 25 de dezembro de 2020 (revogou dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 – Lei do FUNDEB. 20% tem pouca informação sobre a Lei; 50% dos (as) conselheiros (as) responderam que leram a Lei, pois estes (as) ressaltaram que tem facilidade de acesso e conhecem as diretrizes e, 30% dos (as) entrevistados (as) responderam que consultam a lei sempre nas deliberações do conselho e utilizam suas premissas para realizar trabalhos no conselho.

Figura 3. Nível de conhecimento dos (as) conselheiros (as) em relação a Lei n. 14.113/2020 (revogou dispositivos da Lei nº 11.494/2007 – Lei do FUNDEB



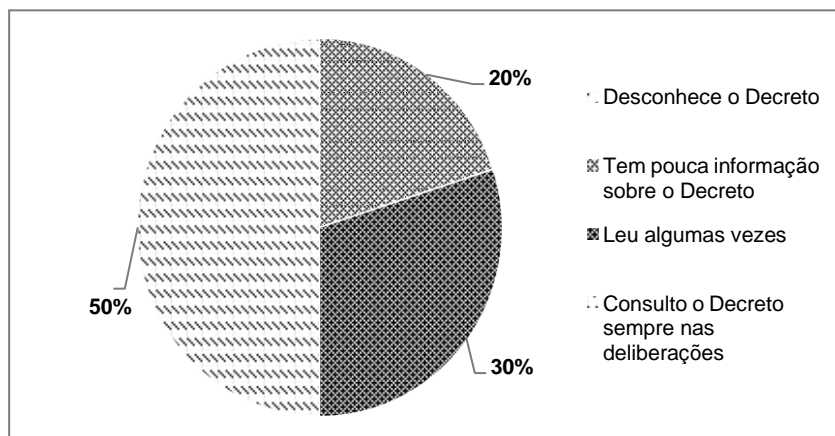
Os resultados mostraram que a maioria dos (as) conselheiros (as) sobre a Lei n. 14.113 de 25 de dezembro de 2020 (revogou dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 – Lei do FUNDEB, pois já leram o documento e tem facilidade de acesso e conhecem as diretrizes. Diante disso, julga-se que os (as) conselheiros(as) estão preparados (as) para exercer suas funções.

A partir da legislação do novo FUNDEB, aprovada pela a EC nº 108, de 26 de agosto de 2020 e com a sanção da Lei nº 14.113/2020, foi alterado para 70% os recursos para serem investidos no pagamento dos profissionais da educação, pois segundo o artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, estava determinado o mínimo de 60% dos recursos precisariam ser destinados

para a remuneração dos profissionais que atuam no magistério em eficaz exercício na educação básica pública, sendo orientado que os 40% fracionados sejam aplicados nas ações de manutenção e desenvolvimento da educação pública (Brasil, 2021).

No Figura 4 apresenta os dados coletados sobre o nível de conhecimento dos (as) Conselheiros (as) em relação ao Decreto n. 10.655, de 22 de março de 2021 que institui o CACS FUNDEB. 50% dos (as) conselheiros (as) responderam que consultam o Decreto sempre nas deliberações do conselho e utilizam suas premissas para realizar trabalhos no conselho; 20% responderam que tem pouca informação sobre o Decreto e 30% dos (as) conselheiros (as) entrevistados (as) responderam que leram o Decreto, pois estes (as) ressaltaram que tem facilidade de acesso e conhecem as diretrizes.

Figura 4. Nível de conhecimento dos (as) conselheiros (as) em relação ao Decreto n. 10.655, de 22 de março de 2021 que institui o CACS FUNDEB



Diante dos dados apresentados é pertinente ressaltar que os (as) conselheiros (as) desconhecem o Decreto nº 10.655, de 22 de março de 2021 que institui o CACS FUNDEB. Com isso, acredita-se que está pesquisa foi fundamental para deixá-los cientes sobre a existência do citado Decreto para que estes possam atuar fundamentados legalmente (Brasil, 2021c).

O CACS FUNDEB a partir de suas atribuições tornam-se componentes fundamentais para dar encaminhamentos às situações, apontando falhas ou irregularidades. Assim, ao ser constatado por parte do Poder Executivo, este terá prazo de 30 dias para prestar esclarecimentos ao mencionado Conselho (Brasil, 2021c).

Nessa perspectiva, é inevitável a atuação desse colegiado junto aos entes federados, considerando que sem a existência deles, os citados entes, na maioria das vezes, ficam impedidos de receber os recursos financeiros os quais fazem *jus*, nesse caso, o CACS FUNDEB, por isso é fundamental que esteja legalizado no domínio federal para que os recursos cheguem à federação (Brasil, 2021c).

Diante do exposto, são evidentes as vastas atribuições que competem ao CACS

FUNDEB, ou seja, se o colegiado desempenhar bem o papel a que foi posto há probabilidade de um grande avanço na aplicação dos recursos de forma coesa pelos entes federados. Nesse sentido, o princípio da publicidade tem o dever de tornar público todos os atos oficiais da administração pública, precisando estar sempre disponíveis aos indivíduos como forma de transparência da Administração Pública, admitindo assim, o livre acesso às informações do seu interesse e de transparência à atuação administrativa (Mazza, 2014).

Tabela 1. Realização das tarefas específicas dos (as) Conselheiros (as)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
Solicita o extrato da conta do fundeb à agência bancária	1	1	3	5
Confronta as informações do extrato com as contas contábeis apresentadas no conselho	1	3	3	3
Acessa a página da internet do FNDE para obter informações do FUNDEB	1	1	3	5
Acessa informações sobre os valores dos coeficientes de distribuição dos recursos, por aluno/ano e valores previstos no FUNDEB			3	7
Utiliza dados do FNDE para confrontar as planilhas apresentadas na reunião		1	3	6
Verifica o andamento de serviços realizados com recursos do FUNDEB		1	2	7
Verifica a utilização de bens adquiridos com recursos do FUNDEB			4	6
Realiza reuniões com a sociedade civil, movimentos sociais, entre outros			3	7

Segundo os dados apresentados na Tabela 1, que na realização das tarefas específicas dos (as) Conselheiros (as), a maioria dos (as) entrevistados (as) mostraram-se atuantes, por sempre estarem atuando de acordo com a função determinada pelo CACS FUNDEB.

O CACS FUNDEB visa garantir e acompanhar a gestão destes recursos observando os fundamentos da administração pública, a isonomia, a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a igualdade, a publicidade, a improbidade administrativa, a eficiência, a eficácia,

a agilidade e a efetividade (Brasil, 2016).

Tais atribuições orientam ao CACS FUNDEB a: supervisionar a realização do censo escolar; supervisionar a elaboração da proposta orçamentária anual; instruir, com parecer, as prestações de contas a serem apresentadas ao respectivo TC; acompanhar e controlar a execução dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), entre outras (Brasil, 2016)

A Instrução Normativa nº 2 da Secretaria do Tesouro Nacional de 12 de fevereiro de 2012, Sistema vinculado às atribuições do CACS FUNDEB, que tem a responsabilidade de validar os dados inseridos pelo (a) Secretário (a) de Educação no Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE) (Brasil, 2012).

A participação na gestão pública é sucedida de reivindicações da sociedade civil que procurava ter acesso aos seus direitos contemplados na legislação brasileira. Mas, apenas a partir da CRFB de 1988, o princípio da gestão democrática favoreceu o aumento da participação decorrente no contexto da democratização, proporcionando à sociedade a representatividade e a participação ativa como forma de se posicionar e influenciar nas políticas públicas. (Brasil, 1988).

Assim, por ter sido considerado um dos mecanismos mais inovadores da legislação na época da política de gestão de recursos da educação, os conselhos de controle social são de sumo valor para o desenvolvimento das políticas públicas, as quais têm um importante papel para fortalecer e solidificar a participação democrática da sociedade no contexto político e social. Com base nessa afirmação, as atribuições do CACS FUNDEB, não são diferentes, pois, o próprio desempenha seu processo de gestão democrática com a representatividade e participação efetiva dos segmentos da sociedade civil (Sousa y Oliveira, 2021).

Tabela 2. Nível de receio dos (as) conselheiros (as) para a execução de atividades específicas

	Nenhum	Pouco	Médio	Alto
Realiza trabalhos de acompanhamento e controle das contas do FUNDEB	1	1	4	4
Realiza trabalhos de vistoria e conferência física em escolas ou em outros locais	1	1	3	5
Formaliza denúncia aos órgãos competentes de fiscalização se encontrar algo errado	-	1	3	6

A partir do exposto, evidenciou-se que a maioria dos (as) conselheiros (as) mostraram que tem muito receio em relação a execução de suas atividades. Moraes (2019), sobre as atividades desempenhadas pelos (as) conselheiros (as), disse que a fiscalização por

parte da sociedade ainda é pequena sobretudo quando se fala em educação, tendo em vista que essa participação nos conselhos de acompanhamento nunca foi fácil, existe uma grande rejeição, contudo a participação dos (das) cidadãos (ã) no controle social é muito importante.

Tabela 3. Atuação dos (as) conselheiro (a) do CACS FUNDEB Santana/AP

Conselheiro (a) 1.	Sou representante dos pais. Atualmente sou vice presidente do CACS FUNDEB.
Conselheiro (a) 2, 3, 4. 5, 6 e 7	Sou muito atuante, apenas fico ausente por motivo de doença.
Conselheiro (a) 8.	Como suplemente, dentro das minhas limitações procuro estar presentes nas reuniões e deliberações do CACS
Conselheiro (a) 9 e 10.	Participo com frequência nas reuniões ordinárias e extraordinárias, acompanho as visitas quando sou escalada, colaboro na análise de pastas (censo escolar), estou sempre a disposição para exercer e colaborar para o melhor exercício das atividades do CACS.

Conforme os dados apresentados sobre a atuação dos (as) Conselheiros (as) do município de Santana/AP, ficou constatado que os (as) entrevistados (as) mostraram bastante atuantes no desenvolvimento de suas funções. Tais resultados vão de encontro com as pesquisas de Mucci y Mafra (2016) que dizem que apesar das conquistas efetivadas, existem aspectos que tornam frágil os processos participativos em conselhos gestores de políticas públicas, sendo que um desses aspectos está relacionado à falta de preparo participativo presente na ação do conselheiro.

Nessa perspectiva, Lamarão (2018), diz que os (as) conselheiros (as) têm como principais funções acompanhar e exercer o controle fiscal, em atividades como supervisionar o censo escolar, elaborar propostas orçamentárias, supervisionar fundos que vêm para transporte, educação, e também realizar relatórios.

Tabela 4. Nível de conhecimento dos (as) conselheiros (as) sobre contabilidade, auditoria, contas públicas e conta do FUNDEB

Noções de contabilidade	Nenhum	Pouco	Médio	Alto
Noções de auditoria	3	3	2	2
Noções de contas públicas	-	2	4	4
Noções de contas do FUNDEB	-	1	4	5

Os dados apresentados mostraram que o nível de conhecimento sobre contabilidade, auditoria, contas públicas e conta do FUNDEB variaram muito. No entanto,

os (as) conselheiros (as) mostraram muito interessados (as) em buscar conhecimentos para atuar de acordo com as determinações do CACS FUNDEB.

Tabela 5. As maiores dificuldades dos (as) conselheiros (as) para exercer o controle social

Conselheiro (a) 1, 2 e 3.	Não estou tendo acesso as informações. Deveria ser disponibilizada por parte da gestão.
Conselheiro (a) 4, 5 e 6.	Falta de apoio do poder municipal.
Conselheiro (a) 7 e 8	Falta de tempo devido a função gestora a qual exerço.
Conselheiro (a) 9 e 10	De forma geral temos dificuldades em receber documentos solicitados, transporte, material (computador, impressora, projetor multimídia, etc.)

Os resultados mostraram que os (as) conselheiros (as) apresentaram como maior dificuldade a falta de informação e falta de apoio do poder público. Com isso, é pertinente ressaltar que os Conselhos de Controle do FUNDEB ainda enfrentam grandes desafios mesmo duas décadas depois de sua instituição. Infelizmente, é baixa a atuação do CACS FUNDEB no quesito controle social. Ratifica essa afirmação o pouco tempo dedicado pelo conselheiro às atividades do Conselho; a pouca capacitação disponibilizada; o conhecimento aquém do esperado da legislação básica e a baixa qualidade de participação (Dobrovoski y Freire, 2020).

Tabela 6. Sugestões apresentadas pelos (as) conselheiros (as) para solucionar o problema para exercer o controle social.

Conselheiro (a) 1, 2, 3 e 4	Atendidas as solicitações realizadas via ofício, principalmente o acesso sobre as folhas analíticas e extratos da conta do FUNDEB.
Conselheiro (a) 5, 6 e 7	Agilidade na liberação de documentos para melhor análise das contas e emissão de parecer pelo Cacs
Conselheiro (a) 8, 9 e 10	Apenas que fosse cumprido o que a lei estabelece.

Segundo os dados apresentados pelos (as) conselheiros (as) as sugestões estão relacionadas primeiramente a principalmente o acesso sobre as folhas analíticas e extratos da conta do FUNDEB para que as mudanças e ações do CACS FUNDEB passassem a ser mais efetiva.

Considerações Finais

A partir da pesquisa realizada sobre “a atuação do CACS FUNDEB na educação

pública do município de Santana/AP” pode comprovar que o controle social se apresenta como um instrumento institucional que está à disposição do cidadão e da sociedade para acompanhar a aplicação dos recursos públicos, sobretudo os recursos destinados à educação que auferiram uma visibilidade maior a partir da nova Lei do FUNDEB, Lei nº 14.113/2020, considerada como um marco na história da educação brasileira.

No entanto, os resultados da pesquisa mostraram que apesar da função dos (as) conselheiros (as) serem desempenhadas ativamente, muitas barreiras ainda existem, como a falta de apoio do poder público para as atividades do CACS FUNDEB passassem a ser mais ativa, com isso, pode-se afirmar que a hipótese levantada na pesquisa foi confirmada parcialmente, pois a atuação destes conselhos municipais pode ser comprometida por vários aspectos, podendo ser: condições impróprias de trabalho; conselheiros (as) não conscientes de suas funções; falta de tempo para acompanhamento e controle das contas; inabilidade técnica, contábil e jurídica, bem como a falta de entidades que representem os segmentos da sociedade.

Apesar dos entraves supracitados, é pertinente ressaltar no trabalho em tela, apresenta avanços também, como pode ser evidenciado pela Lei Municipal nº 1356 de 24 de março de 2021 (Santana, 2021), que regulamenta o FUNDEB no âmbito do município de Santana/AP, com fundamento na Lei nº 14.113/2020. Outro avanço que merece destaque pauta-se na “Casa dos Conselheiros”, abrangendo 5 (cinco) Conselhos que funciona todos os dias, nos turnos de manhã e tarde, apresentado uma estrutura apropriada, com transporte a disposição para a realização de visitas nas obras que estão sendo realizadas nas escolas.

Diante do exposto, fica evidente a relevância da realização desta pesquisa pelo fato de apresentar informação importantes que precisa ser levado a público, para que seja dado mais visibilidade para o CACS FUNDEB do município de Santana/AP, especificamente do trabalho que está sendo realizado em prol de uma educação de qualidade, trazendo benefícios para todos que fazem parte desse município, que almejam por meio do controle social acompanhar a aplicação dos recursos destinados para a educação. Com isso, o município de Santana/AP pode ser colocado no cenário nacional diante da atuação do CACS FUNDEB em educação pública de qualidade.

Portanto, é notório dizer que não se esgota aqui estudos e pesquisas pertinentes ao tema em questão, pois as leis vão surgindo de acordo com a necessidade da sociedade, como foi a nova Lei do FUNDEB, Lei nº 14.113/2020. Por isso, recomenda-se que ao CACS FUNDEB do município de Santana/AP, sobretudo, aos Conselheiros que o representam de mais visibilidade sobre a atuação deste Conselho no município de Santana/AP para que a sociedade santanense para a ser mais participativa diante dos recursos que são direcionados para a educação do mencionado município.

Referências

- Batista, J. R. (2017) *Cacs Fundeb: território de subjetividade e de possibilidades de práticas democráticas*. 2017. 127. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Braga, M. V. A. (2011) *O controle social da educação básica pública: a atuação dos conselheiros do Fundeb*. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília/DF.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília; DF.
- Brasil (2007). Lei n. 11.494, de 20 de junho. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil (2016) Ministério da Educação. *Caderno de Estudos do Curso FUNDEB*. Brasília: MEC, FNDE.
- Brasil. (2012) Ministério da Saúde. *Normas da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. (2020) Lei nº 14.113, de 25 de dezembro. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. (2021a). *Manual de Orientação do Novo Fundeb*. Brasília/DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2021b). *Cartilha do Novo Fundeb*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-ainformacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/CartilhaNovoFundeb2021.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.
- Brasil. (2021c) *Decreto n. 10.655, de 22 de março de*. Institui o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação da União. Disponível: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>> Acesso em 14 out. 2021.
- Camargo, R. B. (2020) Em defesa da escola pública, um balanço sobre o Fundeb – avaliação, processos e perspectivas. *Revista Universidade de São Paulo*, v. 1, n. 127, p. 87-104.
- Costa, F. M. S.; Sauerbronn, F. F. y Lourenço, R. L. (2018) Conselheiros do Fundeb: conhecimento da função e desafios no controle social da educação pública. *Gestão e Regionalidade*, v. 34, n. 101, p. 56-73.
- Dobrovoski, V. C. y Freire, E. J. (2020) O controle social do Fundeb: A funcionalidade no município de Alta Floresta -MT. *RCA – Revista Científica da AJES*, Juína/MT, v. 9, n. 18, p. 112-121.
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento Da Educação (2015). *O Censo Da Educação Básica: Orientações para os Cacs Fundeb*, Brasília, Dez. 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em 14 out. 2021.
- França, M. (2016). Financiamento da Educação – Limites e avanços do Plano Nacional de Educação (2014-2024). *Holos*. Natal, v.6, p. 188-198.
- Gil, A. C. (2016) *Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas*
- Gouveia, A. B. y Souza, F. J. (2015), Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social no contexto do Fundeb permanente: desafios para democratização, transparência e qualidade. *Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação*.
- Gouveia, A. B. y Silva, I. F. (2012) O gasto aluno-ano no Paraná (Brasil) e a situação de financiamento da educação nas regiões metropolitanas do Estado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 1-12.
- Lamarão, M. V. M. (2013). *O Cacs Fundeb e a defesa da escola pública - limites e possibilidades*. Rio de Janeiro: Trabalho Necessário.
- Luiz, M. C. y Riscal, S. A. (2021) *Gestão da Educação Municipal*. São Carlos: SEaDUFSCar.
- Marconi, M. A. y Lakatos, E. V. (2014). *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Mazza, A. (2014). *Manual de direito administrativo*. São Paulo: Saraiva.

- Mendes, D. C. B. (2012) Fundeb: avanços e limites no financiamento da educação básica no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos - SP, v. 6, n. 2, p. 392-412.
- Morais, V. R. F. (2019) *A Política Pública de Educação Básica: uma análise da implementação do Fundeb no município de Senador Elói de Souza- RN (2006-2018)*. 2019. 62 f. Monografia (Graduação em Economia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Mucci, C. B. M. R. y Mafra, R. L. M. (2016) Pesquisa-ação e mediação dialógica como práticas metodológicas para emergência da ação comunicativa em Conselhos Gestores de Políticas Públicas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 1, p. 107-128.
- Nacif, C. V. L. (2010) *O desafio dos conselheiros do Fundeb: hora da mudança do jogo no controle social*. 2010. 90 f. Monografia (Especialização em Educação Fiscal e Cidadania) – Escola de Administração Fazendária, Diretoria de Educação, Brasília, DF.
- Pinheiro, L. S. y Cançado, A. C. (2014) Participação popular e instrumentos institucionalizados de participação em nível local. *Administração Pública e Gestão Social*, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 19-26.
- Rodrigues, C. P. (2012) *Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb no Estado do Tocantins*. 2012. 53 f. Monografia (bacharelado) – Universidade de Brasília, Departamento de Administração - EaD, Palmas.
- Santana (2021). Lei Municipal nº 1356 de 24 de março de. Prefeitura Municipal de Santana.
- Santos, N. A.; Pereira, L. A. y Rodrigues, D. S. (2017) Relação entre a Atuação dos Conselhos Municipais do Fundeb e os Desperdícios Ativos e Passivos. *BrazilianBusiness Review*.
- Santos, W. B. O. y Caffé Filho, H. P. (2019) Aplicação de Recursos Públicos na Esfera Municipal: Atendimento aos índices constitucionais e legais. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* v.13, n. 45, p. 60-76.
- Silveira, I. M.; Lima, J. E.; Teixeira, E. C. y Silva, R. G. (2017) avaliação do efeito do fundeb sobre o desempenho dos alunos do ensino médio no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, v. 47, n. 1, p. 1-12.
- Sousa; J. Q. y Oliveira, F. F. A. (2021) A importância do acompanhamento do Cacsfundeb para a efetividade do processo democrático na aplicação dos recursos públicos para melhoria da qualidade do ensino. *International Journal of Development Research* v. 11, n. 6, p. 29-35.
- Souza, D. B. (2016) O papel nos Planos Estaduais de Educação alinhados ao PNE 2014-2024. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 1., n. 68, p.182-207.
- Vendrame, J. M. (2020). *A política de financiamento da educação básica no município de cascavel-paraná (2008-2019)*. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, Cascavel.
- Yin, R. K. (2018) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. Manual de orientação.

CAPÍTULO 15

A importância da afetividade no acolhimento das crianças: um olhar especial pós- pandemia.

Alessandra Amaral Ferreira³⁴
Andreza Regina Nave Benetti³⁵
Mirella Teresinha Corrêa de Abreu³⁶
Marcelo Queiroz Schmidt³⁷

Introdução

O presente artigo abaliza reflexões a respeito de um dos maiores desafios educacionais no período pós-pandemia: o processo de acolhimento após um longo período de distanciamento social.

Considerando que cada família e/ou pessoa viveu o período de isolamento de maneira própria, adaptando às suas condições, não há como mensurar a extensão das dificuldades emocionais e psicológicas a que todos foram submetidos e quais as expectativas e ansiedades para o retorno presencial das aulas, principalmente quando nos referimos às crianças.

Por outro lado, os professores também viveram experiências semelhantes, mantendo as mesmas expectativas, mas conscientes de que, na posição de facilitadores no processo de aprendizagem, precisam contribuir com o acolhimento dessas crianças no retorno presencial.

O estudo delimita-se ao contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois leva em consideração que o impacto das relações afetivas é extremamente significativo para o desenvolvimento integral da criança de zero a dez anos.

Neste sentido, a construção de relações afetivas voltadas para o acolhimento pode servir como instrumento facilitador, suavizando os impactos nesse novo cenário de relacionamentos e contatos pessoais.

A análise se fundamenta em um levantamento de dados, por meio de fontes como: dissertações, artigos e bibliografias que embasaram a fundamentação teórica deste trabalho e chama a atenção aos conceitos de afetividade e acolhimento. Finalmente o documento apresenta posturas e direciona ações práticas que podem ser desenvolvidas a fim de contribuir com a ação docente nesse cenário de retorno presencial.

³⁴ Mestra em Gestão Integrada do Território Secretaria Municipal de Educação. E-mail: alessandraamaralf@hotmail.com

³⁵ Mestra em Educação. Docente da Prefeitura Municipal de Limeira. E-mail: educacao.fundeb@edu.limeira.sp.gov.br

³⁶ Mestra em Ciência da Educação. E-mail: alessandraamaralf@hotmail.com

³⁷ Mestre em Informática. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. E-mail: schmidt.marcelo@gmail.com

Como eixo central desse estudo, o documento pretende responder ao seguinte questionamento: de que maneira as construções afetivas podem facilitar o processo de acolhimento no retorno das atividades escolares presenciais no período pós-pandemia? Este trabalho é resultado de um estudo baseado em uma pesquisa bibliográfica descritiva com enfoque qualitativo. Para a sustentação teórica da pesquisa optou-se pelo fundamento teórico de Henri Wallon. A escolha justifica-se pelo fato de que sua concepção psicogenética dialética do desenvolvimento apresenta significativa contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral, cujo resultado de suas obras servem de antecedentes teóricos e levantam importantes reflexões sobre o tema.

Wallon defende que as relações de afetividade estão presentes em todos os momentos e estágios do ser humano. Segundo ele, o meio permite a aproximação ou o afastamento, sensações agradáveis ou desagradáveis, o que justifica a influência de seu trabalho nessa reflexão sobre o período pós-pandemia no ambiente escolar, em espera-se que as crianças sejam afetadas positivamente, provocando sensações de acolhimento em detrimento a rejeição.

O documento pretende apontar as principais dificuldades, no âmbito da psicologia escolar, que as crianças podem apresentar no retorno das atividades presenciais, descrever os conceitos de afetividade e acolhimento a partir dos estudos wallonianos e sugerir posturas que a comunidade escolar pode adotar a fim de facilitar o processo de acolhimento pós-pandemia.

Apresentação e Discussão de Resultados

A discussão a seguir pretende apontar reflexões a respeito do cenário pós-pandêmico e de que maneira poderá impactar o espaço escolar. Sugere uma postura de acolhimento apoiada nas contribuições wallonianas e indica ações facilitadoras durante o processo de retorno às atividades educacionais.

O cenário pós-pandemia

Todo o cenário de crise é marcado por instabilidade. A instabilidade causada pelo surto da Covid 19, desestabilizou lares e se estendeu a todos os ambientes sociais e de trabalho.

A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e

começam gradualmente. Algumas pessoas são infectadas, mas apresentam apenas sintomas muito leves. A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por COVID-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. As pessoas idosas e as que têm outras condições de saúde como pressão alta, problemas cardíacos e do pulmão, diabetes ou câncer, têm maior risco de ficarem gravemente doentes. No entanto, qualquer pessoa pode pegar a COVID-19 e ficar gravemente doente. (OPAS, 2020)

O retorno exige cautela e cuidados ainda não vividos pela geração atual. Nesse cenário a escola é um ambiente fundamental para que a rotina volte à normalidade, mas é preciso estar preparada para as condições que pode enfrentar.

Nem todo o processo de isolamento aconteceu de maneira tranquila e saudável. A realidade vivida pelas crianças que tiveram que interromper o acesso à escola é caracterizada pelas diferenças sociais. Enquanto para algumas delas o isolamento trouxe apenas distanciamento social, para outras, esse período foi marcado por dificuldades de interação, negligência e violência familiar.

Nos casos de crianças em estado de vulnerabilidade social, o afastamento da escola gera consequências desastrosas para o desenvolvimento físico, social e emocional. Além disso, temos um contexto pós-pandemia, que gera uma série de desajustes e ansiedades psicológicas, que tendem a ser expressados pela criança no ambiente escolar.

Há carência de estudos nessa área, no entanto as poucas publicações sobre o tema, sugerem um estado de atenção quanto ao retorno das atividades presenciais. Brooks (2020), compilou alguns estudos realizados após epidemias vividas nesse século como a da SARS, do vírus Ebola e da gripe H1N1. Como conclusão desse estudo, constatou que existiu uma maior incidência de respostas emocionais negativas em pessoas que foram expostas ao período de quarentena.

Entre essas respostas, ficaram evidentes a presença de sentimentos de medo, culpa, raiva, mau-humor, tristeza, irritabilidade, ansiedade e insônia. Afinal o confinamento exigiu uma mudança repentina na rotina e na vida das crianças, como consequência, podemos esperar manifestações de tédio, revolta e ansiedade.

A nível nacional, a visibilidade do tema e a urgência na tomada de decisões gerou uma série de documentos emitidos pelo Ministério da Saúde, entre eles o encarte de “*Saúde mental e atenção psicossocial na COVID-19*” (2020). O documento dispõe sobre os possíveis impactos psicológicos na população durante a pandemia, entre outros pontos, destaca a possibilidade do surgimento de sintomas como:

- Sensação de inevitabilidade com alto grau de tensão na população;
- Supervalorização ou subvalorização (negação) da possível epidemia;
- Ansiedade, tensão, insegurança e vigilância obsessiva dos sintomas da doença;

- Estado de letargia ou agitação desordenada;
- Condutas extremas e supervalorizadas que podem oscilar entre: heroicas ou mesquinhas; violentas ou passivas; solidárias ou egoístas;
- Crises emocionais e de pânico, reações coletivas de agitação, descompensação de transtornos psíquicos preexistentes, transtornos psicossomáticos;
- Aumento da violência doméstica e tentativas de suicídio;
- Estigmatização de pessoas suspeitas e confirmadas para COVID-19, entre outros.

A reação das crianças está estreitamente relacionada há como a família reage às consequências da epidemia e a escola surge nesse cenário como um suporte extremamente necessário para a saúde mental e social, por isso precisa estar consciente e preparada para contribuir com o processo de retorno.

Entendemos que as relações afetivas podem ser um instrumento facilitador dessa reconstrução coletiva e que o acolhimento é um diferencial para potencializar as ações de retorno de forma menos traumática possível.

Da afetividade ao acolhimento

Diante dos impactos causados pela pandemia provocada pelo Covid-19 e as possíveis dificuldades encontradas no retorno às aulas presenciais, nos mobilizamos a refletir sobre a importância da afetividade no acolhimento das crianças pelo professor no retorno às aulas. Para compreender as dimensões afetivas, assim como, o acolhimento na educação, evocamos alguns conceitos da teoria de Henri Wallon.

Wallon nasceu em 1879 na França, em 1902 formou-se em Filosofia. Movido pelas reflexões médico-filosófico da psicologia e pelo seu interesse em aprofundar no conhecimento biológico do homem, cursou medicina. Atuando como médico e psiquiatra despontou seu interesse pela psicologia da criança, entre os anos de 1908 a 1931 empenhou-se ao trabalho com crianças especiais. Durante sua experiência clínica desenvolveu sua teoria psicológica, a partir de conhecimentos sobre neurologia e psicopatologia.

O desenvolvimento humano e a construção do conhecimento na teoria Walloniana, acontecem através da integração de três dimensões: a motora, a afetiva e a cognitiva. Nessa concepção é considerada a relação existente entre o indivíduo e o meio social em que vive, sendo assim, a criança é reconhecida como constituinte do seu meio sociocultural. Sobre a afetividade, Wallon expressa sua importância para o desenvolvimento humano, afirma que essa se faz presente em todos os estágios. “Os domínios funcionais entre os quais se dividirão

o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa. (Wallon, 1995, p. 131 e 135)”.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198)

Em sua teoria Wallon confere à criança um ser completo, rejeita a ideia de projeção um “vir a ser” ou “adulto miniatura”, deixa claro que é contra a fragmentação. Ele atribui à criança um estatuto de pessoa que deve ser compreendida nos estágios evolutivos no qual se encontra. Essa posição walloniana nos leva a refletir sobre as práticas e teorias em educação, assumindo uma base teórica metodológica que respeita a criança como sujeito de direitos em sua integralidade.

Sobre os estágios evolutivos, Wallon dividiu em cinco etapas: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, e puberdade e adolescência. Afirma que durante essas etapas a afetividade e o cognitivo se alternam, mas deixa claro que essas alternâncias não significam que na preponderância de uma, a outra função se ausenta. Ao contrário, cognição e afetividade são integradas, se correlacionam.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição, não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 1995, p.31,32)

Wallon compreende que toda pessoa é afetada por elementos externos e elementos internos, isso acontece durante toda vida. Os elementos externos são reconhecidos como um objeto que nos desperta a atenção, ou o olhar do outro para nós, uma informação recebida, algo que acontece em nosso meio e que nos afeta.

Em relação aos elementos internos, trata-se da capacidade de reagir diante de algumas sensações como: tristeza, medo, alegria, fome, etc. Esse movimento recebe o nome de afetividade. Diferente do senso comum, dentro dessa perspectiva esse conceito não é sinônimo de cuidado, paixão, carinho e amor, o termo faz referência a condição humana de ser afetada positivamente ou negativamente por elementos internos e externos.

O teórico apresenta a concepção de afetividade numa perspectiva psicogenética expressa por três dimensões: emoção, sentimento e paixão. As três são resultados de fatores sociais e orgânicos, e apresentam aspectos diferentes. A emoção é caracterizada por uma ativação fisiológica, por um tempo relativamente curto. Pode ser entendida como uma forma

de externar a afetividade, sendo uma expressão motora. Já o sentimento não apresenta reações instantâneas, são expressões que representam a afetividade, como: observar e pensar antes de agir. Na paixão o que predomina é ativação do autocontrole, é capacidade de dominar algo. O teórico também defende que o processo de evolução está relacionado com a capacidade biológica do sujeito e com o meio, pois esse segundo o afeta. Nessa perspectiva, compreende-se que a criança nasce com condições orgânicas para sua sobrevivência, mas é o ambiente que contribui para o desenvolvimento dessas potencialidades.

Partindo dessas enunciações, refletimos sobre as relações afetivas entre professor-criança nesse novo cenário educacional. Fomos impactados pelas diversas situações provocadas pela pandemia do Covid-19, uma crise de proporção global que gerou mudanças sociais, culturais e econômicas. Milhares de pessoas afetadas pela incerteza, pela dor, pelo luto, pela tristeza, pelo medo, pelo distanciamento, além de outros elementos. Com isso, alguns aprendizados foram construídos e espera-se que sejam aperfeiçoados no período pós-coronavírus. Professores e crianças estão num processo contínuo de desenvolvimento da capacidade de resiliência, empatia, ressignificação, inovação, adaptação, etc.

A nova escola exige profissionais com práticas mais humanizadas, onde ensinar e aprender acontece simultaneamente. A pandemia deixou em evidência a importância de se trabalhar o desenvolvimento integral das crianças: corpo, mente e emoção. Neste sentido, é papel do professor acolher a criança que está inserida e participando desse momento histórico social. As crianças são, pois, diretamente afetadas pelo meio em que vivem. Para Wallon:

A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal. Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a "forma" que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (WALLON, 1975, p. 164 e 165)

É esperado que o “mundo não volte ao normal” e a educação também não será a mesma. O planejamento curricular deve ser repensado a partir das transformações do momento, tendo como centralidade a criança. Isso implica em observar a realidade de cada sujeito, respeitando suas singularidades, especificidades, potencialidades e limites. As práticas docentes devem se mobilizar para o desenvolvimento sócio emocional do educando, essas áreas quando são bem trabalhadas, favorecem o desenvolvimento cognitivo e o processo ensino aprendizagem, uma vez que estão imbricados.

Possivelmente no retorno às atividades presenciais ainda não poderemos nos abraçar, mas cabe à escola e especificamente ao professor, oferecer o abraço de outra forma, uma vez

que essa expressão de acolhimento fazia parte da nossa cultura escolar infantil e estamos num processo de desconstrução e construção. O acolhimento não será pelo toque, mas por meio de ações que fortaleçam o vínculo entre professor-aluno, tais como: o tom de voz que expresse aproximação, o cuidado com a higienização, a organização dos espaços, a forma de conduzir as práticas educativas respeitando os avanços e as dificuldades.

O acolhimento do professor para o aluno, vai além da organização do espaço físico, implica na postura ética do profissional assumindo responsabilmente as necessidades e individualidades da criança, de modo que ela se sinta segura no espaço escolar. Nesse novo cenário esperamos que as crianças sejam afetadas por um acolhimento que provoque respostas positivas, contribuindo para o seu desenvolvimento social, emocional, motor e cognitivo.

O acolhimento é uma relação afetiva positiva que está intimamente ligada às emoções e sentimentos. O acolhimento facilitador é aquele que permite a expressão da criança, favorecendo a comunicação entre seus pares e com outros indivíduos, assim vão se formando sujeitos mais ativos, participativos, críticos e autônomos.

Olhar para a criança dentro da proposta educativa walloniana requer do professor uma compreensão ampla e integrativa do desenvolvimento humano, é preciso que as diversas faces da criança sejam contempladas, levando em consideração as situações de medo, dor, luto, fome, isolamento, entre outras. Tendo em vista as diferenças existentes no âmbito educacional e as transformações socioculturais que estão em evidência na sociedade contemporânea. Nas palavras de Wallon “só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida”. Uma relação afetiva positiva contribui significativamente para o desenvolvimento infantil.

Da teoria à prática

O retorno às aulas antes da pandemia gerava um grande esforço para toda equipe escolar, empenhadas na organização do horário, das turmas e suas salas de aulas, dos espaços de apoio pedagógico, da biblioteca e cantina, além de falas de acolhimento para receber os alunos novos, veteranos e seus responsáveis.

Com a pós-pandemia esse trabalho de organização irá exigir muito mais da equipe escolar e as estratégias precisarão ser intensificadas. Não podemos manter as mesmas preocupações de antes e entender que todos estão bem e felizes com o retorno, pois a pandemia gerou impacto em toda a comunidade escolar. As escolas deverão compreender os contextos familiares das crianças, priorizando um olhar especial sobre suas condições psicológicas e a partir desse novo olhar, pensar num acolhimento que promova o bem-estar dos educandos.

É importante que toda a comunidade escolar se envolva nesse processo de acolhimento no retorno às aulas. De acordo com Gatti (2020) do ponto de vista psicossociológico, a escola representa para os alunos não só um lugar para estudos, mas um lugar para encontros, um lugar para socializar, cultivar amizades, confrontar-se, construir identidade. A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar. Por essa razão, a comunidade escolar deve adotar posturas para facilitar o processo de acolhimento pós-pandemia, levando em consideração que as crianças são constituintes desse espaço social.

No documento “Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia Covid-19” (FIOCRUZ 2020) são listadas importantes ações da gestão escolar com relação a preparação do espaço físico, são elas:

- Organização de fluxos para entrada e saída da escola;
- estrutura física e instalações compatíveis com o distanciamento físico recomendado;
- ventilação adequada e com renovação contínua do fluxo de ar;
- procedimentos para limpeza e desinfecção;
- água, produção de alimentos e gestão de resíduos compatíveis com rotinas recomendadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária;
- Capacidade de inspeção sobre o uso de máscaras adequadas conforme diretrizes do estabelecimento e órgãos governamentais;
- fluxos claros sobre a atuação mediante casos suspeitos ou confirmados de Covid-19 no ambiente escolar;
- rotinas de comunicação bem estabelecidas sobre sinais e sintomas da doença e recomendações de isolamento;
- rotinas de proteção à saúde dos escolares e dos trabalhadores, sobretudo, condutas protetivas à vida de pessoas que possuem condições prévias que podem favorecer o desenvolvimento de formas graves de Covid-19.

Essas são algumas das ações necessárias que não se esgotam por aí.

Essas mudanças não serão fáceis. Espaços e móveis precisarão ser adaptados para crianças mais novas; os alunos do jardim de infância precisarão de fácil acesso a banheiros adequados; e os horários podem precisar ser reprojatados para acomodar provedores de educação especial e professores especializados para que eles possam ter acesso às crianças e salas de aula nos momentos apropriados. (LEVISON, CEVIK, LIPSITCH. 2020)

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em julho de 2020, lançou diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais que reúne pontos contemplados nas discussões com os Estados, considerando, entre outros, os documentos de associações médicas e educacionais, Unesco e Unicef. No documento são listados os

elementos de protocolo e entre eles está a preocupação com os procedimentos de acolhimento de estudantes e servidores.

A partir das observações realizadas durante esse período de distanciamento, existe uma previsão das escolas receberem muitos casos de crianças com ansiedade, culpa, raiva, insônia, insegurança, medo e tristeza, seja porque não existem garantias de não sofrer consequências de saúde caso positivo para o COVID-19 ou por serem um vetor de transmissão para a família, visto que muitos tiveram perdas irreparáveis de parentes. Outro aspecto que precisa ser considerado é o fato de que muitas crianças não conseguiram acompanhar o ano letivo de 2020 como previsto no currículo, é provável que crianças da mesma faixa etária estejam em níveis diferentes em relação aos demais que conseguiram acompanhar os conteúdos durante 2020.

O acolhimento deverá estreitar as relações, valorizar o afeto, trabalhar a cooperação e a empatia entre as crianças. Os professores devem estar atentos para identificar crianças que apresentem dificuldades e junto com a escola avaliar as possíveis causas. A escola por sua vez deverá manter uma estrutura para acompanhamento e apoio pedagógico, inclusive apoio psicológico às crianças.

O tempo escolar presencial é um período de crescimento e apropriação do mundo real, e as crianças precisam dessa experiência para aprender comunicação e reciprocidade, fazer amigos e ser capazes de resolver conflitos. A experiência pedagógica enquanto prática social é importante para elas e o contato presencial com a professora e com outras crianças desempenha um papel importante no processo de socialização (ORTEGA, ROCHA, 2020, p. 6)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os objetivos de aprendizagens e habilidades se voltam para o desenvolvimento das competências socioemocionais que devem estar presentes em todos os momentos no espaço escolar. Reconhecemos a importância de se criar um espaço de aprendizagem onde as crianças serão ouvidas, assim poderão expressar e compartilhar seus sentimentos com relação ao que passaram e ao que estão passando, a partir dessas vivências vão desenvolvendo novas habilidades e competências para atuarem nesse novo e imprevisível ambiente social.

Os protocolos sanitários devem ser claros e objetivos. Não devemos esquecer a importância do preparo emocional, pois todos estarão vivenciando algo desconhecido. A escola deve estar preparada para receber as crianças, com plano de ação, equipamentos, profissionais capacitados, tendo em vista a manutenção da saúde física e psicológica das crianças. Uma escola preparada e consciente do seu papel tende a diminuir a ansiedade da família e das crianças. Nesse contexto, é relevante que a escola articule ações com a rede de saúde, buscando estratégias e ações para apoiar toda comunidade escolar.

Sobre ações para manutenção à saúde, a escola deve estar atenta aos documentos e protocolos expedidos que indicam os cuidados nesse período de volta às aulas presenciais. Nesse artigo citamos o que está previsto pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), a Nota de Alerta COVID-19 e a Volta às Aulas. Ressaltamos a importância dessa nota, que além de destacar os cuidados para prevenção infecciosa, reconhece também a saúde psíquica do indivíduo, alertando sobre o cuidado de não estigmatizar a criança, o que posteriormente pode trazer consequências negativas, como bullying.

É importante que cada escola adote políticas de educação para prevenção de infecções que envolvam alunos, pais, professores e funcionários. Os pais devem ser orientados a não levarem seus filhos à escola ao menor indício de quadro infeccioso, seja febre, manifestações respiratórias, diarreia, entre outras. Deve-se mantê-los afastados enquanto se aguarda a conclusão do diagnóstico, com o cuidado de não se estigmatizar o indivíduo, o que posteriormente pode trazer consequências negativas, como *bullying* entre as crianças. (SBP-2020).

No decorrer desse estudo identificamos a necessidade de um olhar especial para os profissionais da educação, pois muitos professores também sofreram com a pandemia, o que pode ter gerado impactos emocionais na vida desses sujeitos. Salientamos também, que as transformações ocorridas na educação nesse novo mundo, são dignas de estudos e reflexões. Cabe aos profissionais atuantes na escola desenvolverem um olhar sensível e capaz de analisar alterações comportamentais e ressignificar suas práticas acompanhando as mudanças sociais vigentes. O Guia de Recomendações Gerais para a Reabertura das Escolas (PUC, 2020) destaca: “Os professores devem estar atentos às suas próprias emoções. Grupos de apoio entre pares devem ser estimulados, para dialogarem sobre as experiências durante a pandemia, bem como as vividas dentro da escola, como forma positivada do retorno.”.

É o momento conveniente para que a escola receba o apoio dos profissionais da área de psicologia e serviço social, garantido pela lei 13.935/19 (BRASIL, 2019). O trabalho desenvolvido por equipes multiprofissionais leva em consideração os diversos aspectos da formação e desenvolvimento da criança e tende a contribuir com o processo de acolhimento nesse cenário desconhecido.

Conclusão

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a pandemia de Covid 19. Repentinamente, as famílias tiveram que adaptar suas rotinas para atender as regras de distanciamento social, necessárias para o controle da pandemia.

Todo esse processo de adaptação inesperado causou desajuste em uma significativa parte das famílias que tiveram que se adaptar em meio às suas dificuldades, carências e deficiências. Em meio a este caminho, a escola também precisou se ajustar e deixou de ser um

espaço de socialização e expressão de emoções.

O documento apresenta as consequências emocionais desse distanciamento nas crianças em idade escolar, destacando o quanto esse processo pode gerar emoções negativas, ansiedade e prejudicar um retorno saudável às atividades escolares presenciais.

A luz dos estudos de Wallon, são apresentados os conceitos de acolhimento e afetividade como uma importante ferramenta no estreitamento das relações sociais que envolvem o contexto escolar. Esses processos entendidos e aplicados num ambiente seguro podem gerar resultados positivos, facilitando a adaptação à nova forma de se relacionar com o outro, sem prejuízos emocionais.

A escassez de publicações e estudos relacionados ao acolhimento psicológico após eventos de afastamento social foi um limitador no processo de discussão e construção do documento. Um desafio para a comunidade científica será acompanhar e identificar problemas futuros nas crianças como consequência desse momento histórico.

O momento requer cautela, cuidado, estratégias de acolhimento baseadas na afetividade, no respeito às condições emocionais e a ansiedade características do retorno após um longo período de distanciamento.

Finalmente, destaca que as contribuições da Pedagogia aliada aos conhecimentos das Psicologia Escolar continuam fornecendo subsídios para dar suporte à uma prática pedagógica que atende, de fato, aos mais diversos e improváveis desafios da contemporaneidade.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.936/19, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 de mai de 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. (2020b). **Saúde mental e atenção psicossocial na COVID-19: um guia para gestores**. Fiocruz: Disponível em: <<http://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%c3%bade-Mental-e-Aten%c3%a7%c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%c3%a7%c3%b5es-para-gestores.pdf>>. Acesso em: 22 jan. de 2021.
- BROOKS, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). **The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence**. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8) Acesso: 21 jan. de 2021.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2020a). **Resolução do exercício profissional nº4, de 26 de março de 2020**. Disponível em: <<https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-4-2020-dispoe-sobre-regulamentacao-de-servicos-psicologicos-prestados-por-meio-de-tecnologia-da-informacao-e-da-comunicacao-durante-a-pandemia-do-covid19?origin=instituicao>>. Acesso em : 22 jan. de 2021.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes para o protocolo de retorno às aulas presenciais**. Brasília: consed. 2020.
- GATTI, Bernardete A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estud.

av. [online]. 2020, vol.34, n.100, pp.29-41. Epub Nov 11, 2020. ISSN 1806-9592

GUILHERME, Anselmo, A. et al. **Educação básica em tempos de pandemia: guia de recomendações gerais para reabertura das escolas**. Brasília, DF. Universidade Católica de Brasília, 2020.

GUTIÉRREZ, Adriana C. et al. **Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia Covid-19**. Rio de Janeiro-RJ. Editora Fiocruz, 2020.

LEVINSON M, Cevik M, Lipsitch M. **Reopening primary schools during the pandemic**. N Engl J Med. 2020;383:981–5. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1056/NEJMms2024920>>. Acesso em 11 de mai de 2021.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa, 1975.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 1979.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**/Izabel Galvão. - Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995. –p.31,32 (Educação e conhecimento). Disponível em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/galvao_henri-wallon-1.pdf>. Acesso em: 22 de jan. de 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 21/05/2021

ORTEGA, Lenise, M.R. ROCHA, Vitor, F. **O dia depois de amanhã - a Realidade e nas mentes - O que esperar da escola pós-pandemia?** Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.13, n. 1 (1 sem. 2020) – ISSN 2175-7003

Sociedade Brasileira de Pediatria. (2020b). Nota de Alerta - COVID-19 e a Volta às Aulas. SBP: Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22516b-NA_-_COVID-19_e_a_Volta_as_Aulas.pdf>. Acesso em 11 de mai de 2021.

CAPÍTULO 16

Ensino em tempos da covid-19: possibilidades e desafios do uso da tecnologia no ensino remoto

Raquel Alves Cavalcante³⁸

Ana Zeneide Videira³⁹

Sílvio Miranda da Silva⁴⁰

Introdução

A presente pesquisa buscou verificar as possibilidades e desafios do uso de tecnologia para o ensino remoto, em tempos da COVID-19.

O uso da tecnologia no ensino remoto é um tema que está em evidência devido à pandemia do coronavírus – COVID 19, que na prática há dificuldade de realizar as intervenções propostas. Neste contexto, a pergunta de partida é: Como o uso da tecnologia pode contribuir no processo de ensino remoto? O problema levantado para realização do estudo tem a seguinte indagação: Quais as possibilidades e desafios do uso de tecnologia para o ensino remoto, em tempos da COVID-19?

Por mais que as tecnologias estejam presentes em vários segmentos do cotidiano do ser humano, percebe-se que ainda há um distanciamento entre esse aparato tecnológico e o seu uso na educação. Sendo assim, com a pandemia - COVID-19 – os professores não tiveram outra opção senão adaptar-se ao mundo tecnológico. Todavia as dificuldades são muitas saber: dificuldade de conexão à Internet, falta de capacitação dos professores, desafios de mobilidade, motivação para planejar as aulas, dentre outros.

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e se justifica pela necessidade de verificar o que vem sendo estudado por autores sobre as possibilidades e desafios do uso de tecnologia para o ensino remoto, em tempos da COVID-19 bem como verificar quais as influências e benefícios da tecnologia educação a distância e na prática do professor.

Espera-se que as questões analisadas neste estudo, possam contribuir para diálogos, reflexões e como instrumentos de pesquisa para professores e acadêmicos. Pois é fundamental a flexibilidade e a liberdade da organização curricular, pluralizando as informações e estando aberta para a diversidade etnocultural.

³⁸ Professora do Governo do Estado do Amapá

³⁹ Professora do Governo do Estado do Amapá

⁴⁰ Graduado em Educação Física. Professor do Governo do Estado do Amapá

O Ensino Remoto

Com a pandemia do COVID-19 o contexto da educação sofrer alterações bruscas. A rotina da sala de aula, o movimento, as celebrações, socializações, as descobertas deixam de existir. Agora o que se vê são escolas fechadas. A comunidade escolar em isolamento social. O medo impera. O que fazer pra não deixar os alunos sem o conhecimento. Entram em cena os especialistas em planejamento pedagógico – os coordenadores pedagógicos, professores, gestores escolares. Todos com a função de reorganizar a escola para atender os alunos. Daí surge o ensino remoto como uma possibilidade de atender a demanda da escola. Assim, “O ensino remoto foi a opção que as instituições de ensino público e privado adotaram para dar continuidade as aulas, mesmo que professores e alunos estivessem separados fisicamente pelas medidas isolamento social recomendadas pelas organizações de saúde” (Farias, 2020, p. 108).

Sobre o ensino remoto,

É ensino remoto porque de fato professores e alunos estão impedidos por decreto do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação de frequentarem escolas, evitando a disseminação do vírus, seguindo os planos de contingências orientados pelo Ministério da Saúde. É emergencial por que do dia para noite o planejamento pedagógico, pensado, debatido e estudado para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado, e talvez ainda será jogado no lixo (TOMAZINHO, 2020).

Diante do exposto, com a Covid-19 surge a necessidade de se repensar as estratégias de planejamento educacional e a utilização das mídias como aparato tecnológico de grande importância no processo de desenvolvimento do conhecimento ao aluno. A necessidade de mudança faz com que a escola busque direções para a construção de possibilidades para uma melhor viabilização de formas de aprender e ensinar

A escola aposta em novas metodologias, pensamentos, novas ferramentas. Assim as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's são utilizadas para desenvolver com mais segurança a construção de conhecimentos e viabilizar a utilização de novas metodologias em que o foco seja a contribuição na melhoria das metodologias utilizadas pelo educador.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 11).

Por esse prisma, a escola precisa compreender as possibilidades inerentes tecnologia em suas contribuições ao ensinar e aprender. O uso da tecnologia traz avanços substanciais a mudanças no contexto escolar, que necessita se relacionar com um processo de conscientização e transformação, indo além do domínio das tecnologias, trazendo uma subjacente visão de mundo de homem, de ciência e de educação. Na concepção de Almeida

(2002, p.77).

A integração das tecnologias como TV e vídeo, computadores e internet, ao processo educacional, promove mudanças bastante significativas na organização e no cotidiano da escola e na maneira com o ensino e aprendizagem se processam, se considerarmos os diversos recursos que estas tecnologias nos oferecem.

O autor menciona a importância dada à integração das tecnologias na escola, em que essa integração fortalece o sistema escolar, promovendo mudanças significativas. Pode-se identificar as tecnologias existentes, como também verificar a forma com que elas podem ser utilizadas. Significa trabalhar com os recursos tecnológicos que a cada dia vem conquistando o seu espaço como suporte didático, sendo trabalhados métodos que propicie ao professor a mediar na aprendizagem, desenvolvendo competências nos diversos níveis de aprendizagem de forma interdisciplinar.

TIC'S: Possibilidades E Desafios Frente Ao Ensino Remoto

O termo tecnologias pode ser definido como o conjunto de maneiras de uso de uma ferramenta tecnológica para a realização de diferentes ações, em diferentes épocas (TV na escola, 2001).

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. Passamos muito rapidamente do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio (MORAN 2013, passim; 137-144).

Diante do exposto, concorda-se que tecnologia significa, então, todo o processo histórico e científico de criação e de desenvolvimento de uma ferramenta e, também, todas as formas de uso dessa ferramenta, tanto aquelas previstas como aquelas criadas socialmente. Entende-se, assim, que as tecnologias sempre estiveram presentes nos espaços educativos e as mídias foram incorporadas mais tarde à educação.

Na atualidade, as novas gerações comprovam a existência de um saber suficientemente autônomo na sociedade da informação. As novas tecnologias, especialmente as que estão ligadas às chamadas “mídias interativas”, estão promovendo mudanças na educação, num processo que parece estar apenas começando. Para grande parte dos educadores elas são absolutamente desconhecidas.

O encontro entre as tecnologias de informação e de comunicação (TIC's) e a educação tem gerado expectativas positivas relacionadas a mudanças de qualidade que o potencial de integração, comunicação e informação, bem como, preocupações no sentido de tornar mais

precisos os benefícios dessa relação. Desta forma, evidencia-se a necessidade do surgimento de uma maior integração da comunidade com a sociedade escolar no sentido de colaborar na formação de cidadãos cada vez mais esclarecidos. O uso da tecnologia serve de apoio à atividade docente, uma aliada da prática pedagógica.

É evidente que para a escola alcançar esse objetivo, esta precisa estar estruturada dispondo das tecnologias de informação e comunicação e, além disso, o seu corpo docente precisa ser preparado com profissionais capazes de junto com os educandos desenvolverem:

1. O conhecimento dos aspectos técnicos da produção e da transmissão de mensagens televisuais;
2. A capacidade de distinguir elementos reais e fictícios da mensagem e de perceber os aspectos técnicos (truques e efeitos);
3. A compreensão dos objetivos (consumo) e dos modos de funcionamento (persuasão) das mensagens publicitárias;
4. A compreensão das diferentes formas de influência das mensagens televisuais sobre os sentimentos, valores, opiniões e comportamentos;
5. Uma visão crítica sobre a violência presente nas mensagens ficcionais e informativas;
6. Uma percepção lúcida das diferentes formas de representação dos eventos sociais, econômicos e políticos nas mensagens de informação”. (BELLONI, 2010, p. 44).

Diante dessa discussão, é possível perceber que um dos maiores desafios da escola na era das tecnologias será procurar maneiras criativas de interação. Neste contexto, acredita-se que a utilização das TIC's, como proposta do processo ensino-aprendizagem, pode contribuir para com processos educativos que objetivem resgatar a importância da tecnologia no cotidiano do educando. A escola precisa compreender e se situar neste novo modelo de sociedade, onde os padrões de produtividade e competitividade estão sendo alterados, e está sendo implantado um novo perfil de profissional.

Com a pandemia da COVID 19, o professor foi levado a incorporar cada vez mais o uso da tecnologia em suas aulas para atrair a atenção de seus alunos, isso requer do professor um preparo e planejamento. O planejamento é um processo que exige sistematização, organização, decisão e previsão e está inserido em vários setores da vida pessoal e profissional. E assim, rever de forma consciente o papel do professor que a cada dia vem redimensionando na sua prática pedagógica em utilizar a tecnologia como suporte didático para ministrar suas aulas remotamente. Utilizando métodos que possam ser desenvolvidas as potencialidades de maneira criativa. Construindo um conhecimento mais significativo. Sancho (2010), afirma que:

A decisão didática sobre os meios a serem utilizados não deve ser feita tanto em função da sua modernidade ou provável eficiência, mas sim da adequação às metas educacionais previstas. O valor instrumental não está nos próprios meios, mas na maneira como se integram na atividade didática, em como eles se inserem no método porque é este que os articula lhes dá sentido no desenvolvimento da ação (SANCHO, 2010, p. 09).

O autor menciona o significado de o professor desenvolver suas estratégias pedagógicas utilizando os recursos áudio visuais de várias formas, ou seja, trabalhem as várias áreas do conhecimento.

Pode se analisar que a tecnologia é um recurso com múltiplos significados e hoje se desenvolveu proporcionado um grande avanço na sociedade moderna, por isso, deve ser vista como artefato, cultural, que desenvolve atividades, e determina seus respectivos processos de criação, e construção do conhecimento sobre uma técnica na qual é utilizada. No entanto, para compreender as possibilidades inerentes a cada tecnologia e suas contribuições ao processo de ensino aprendizagem, é necessário que os professores e a escola aceitem os recursos tecnológicos como instrumento que ajuda a aprender e ensinar.

Sabe-se do potencial da tecnologia no processo de informação e que o ajuda no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, com facilidades nas pesquisas e multiplicidades de conhecimento proposto pelos recursos tecnológicos.

[...] na sociedade da informação, o papel da escola e do professor tenderá ser cada vez menos a transmissão de conhecimento e cada vez mais o desenvolvimento de competências, capacidades e instrumentos de pesquisa, tratamento, análise e apresentação da multiplicidade de informações cada vez mais acessíveis numa pluralidade de fontes de informação disponíveis em diferentes tipos de suporte. (PINTO, 2015, p. 122)

Percebe-se que o papel da escola e do professor, não é transmitir conhecimento, essa ideologia era na educação tradicional, este tipo de professor não sobrevive na sociedade atual. O papel do professor e da escola hoje é procurar desenvolver as habilidades e competências do aluno. E hoje, na era da globalização, as escolas estão compostas de uma multiplicidade de recursos tecnológicos, como computadores, e os recursos audiovisuais, que oferecem suporte e proporcionam a criatividade e a dinamicidade com propostas que lhes ajudam em seu desenvolvimento,

[...] a integração de tecnologias na educação permite romper com as paredes da sala de aula e da escola, integrando-se à comunidade que a cerca, à sociedade da informação e a outros espaços produtores de conhecimento. Ao usar as TICs para aproximar o objeto de estudo da vida cotidiana, gradativamente se desperta no aprendiz o prazer pela leitura e escrita como representação do pensamento, viabilizando a constituição de uma sociedade de escritores aprendentes. (ALMEIDA, 2007, p.165)

Diante das abordagens, se percebe as possibilidades de uso de tecnologias na escola. Em qualquer área do conhecimento, pode-se transitar entre organização de aprendizagem e a

busca novos desafios que possibilitam ao professor desenvolver atividades que facilitem aprendizagem para que o aluno possa superar desafios, relacionados a utilização das TIC's como suporte didático pedagógico na construção do conhecimento.

Existe a necessidade de identificar, no atual contexto, as dificuldades existentes na prática docente, em utilizar as TIC's, como suporte didático, destacando-se a relevância do trabalho técnico pedagógico no desenvolvimento do processo educativo, em acompanhar os planejamentos pedagógicos.

Com a COVID 19, as novas tecnologias da informação e comunicação vêm a todo o momento desafiando a humanidade pelas transformações econômicas, sociais e políticas globalizadas, em um processo irreversível e cada vez mais acelerado. “O ciberespaço oferece objetos que rolam entre grupos, memórias compartilhadas, hipertextos comunitários para a constituição de coletivos inteligentes”. (LÉVY. 2005, p. 129). Essas mudanças vêm acontecendo em todos os setores, inclusive na educação, que é sem dúvida o caminho para o desenvolvimento de qualquer país, então esta nova situação exige dos indivíduos novas capacidades mentais, novas habilidades de comunicação e maior capacidade de abstração e criatividade em todas as suas atividades. Diante dessas exigências imposta pela sociedade atual, as instituições de ensino e as pessoas devem se adaptar a esta nova situação.

A nova realidade na qual a escola foi obrigada a se adaptar - ou não – mostra que a educação online, o ensino remoto, foi uma opção encontrada para continuar o processo de ensino e a aprendizagem dos estudantes. No entanto,

[...] é preciso que a educação mobilize a sua força na reconstrução de uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos. Somente articulando dinâmicas mais amplas, que extrapolam a sala de aula poderá a educação realizar mais este novo modelo de alfabetização tecnológica, que permitirá a permanência e sobrevivência dos nossos alunos neste Novo Mundo do Trabalho. (DOWBOR, 2010, p. 19).

Segundo o exposto, atualmente as escolas enfrentam grandes desafios, haja vista que necessitam implantar uma educação para a compreensão e adaptação à mudança. Deste modo, envolvendo o desenvolvimento de capacidades de inovação, no sentido de transformar os cidadãos sujeitos ativos, criativos e participativos capazes de construir sua própria história neste mundo globalizado. Portanto, o papel da escola será cada vez mais o de ensinar a pensar criticamente, mas para isso, será preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive, a linguagem eletrônica.

A escola deve assumir esse novo desafio da era midiática, sendo difusora de novas tecnologias, de novos conhecimentos, a fim de permitir que seus alunos tenham chances de participar da concorrência de mercado de trabalho, cada vez mais exigente.

A introdução das novas tecnologias no ambiente escolar pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, minimiza limitações relacionadas ao tempo e ao espaço e permite agilizar a comunicação entre professores, alunos e instituições. (SANTOS, 2019, p. 13).

Com a reestruturação da educação, as instituições de ensino e os profissionais, que nelas atuam, estarão melhores preparados para desempenhar seu papel social e garantir a formação de cidadãos críticos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade em que fazem parte.

Os desafios da escola na pandemia do corona vírus - COVID 19

O ensino remoto em tempos de pandemia da COVID 19 é a realidade do atual cenário educacional. O mundo atual depende cada vez mais dos veículos midiáticos e a escola, como parte da sociedade, não deve deixar de incorporar as inovações tecnológicas deste início de século. (GHILARDI, 2009).

A sociedade atual vem sofrendo grandes mudanças de hábitos e costumes provocadas pela pandemia da COVID 19 e pelos avanços tecnológicos. Com as tecnologias de informação e comunicação, abre-se um leque de possibilidades de interação, acesso e produção de informação através das ferramentas de interação, como exemplos: as redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp, Telegram), Google Meet, Zoom, Microsoft Teams e Skype.

Com a COVID 19, esses meios de ferramentas de interação se tornaram recursos tecnológicos que tem a função de transmitir informação, opinião, entretenimento, publicidade e propaganda. Diante disso, se constituem como uma poderosa ferramenta capaz de atuar na formação opinião pública em relação a valores, crenças e atitudes dos indivíduos. Portanto cabe a escola e, principalmente ao professor, trabalhar meios de promover o desenvolvimento da criticidade dos educandos para que se tornem capazes de selecionar, ressignificar e internalizar as informações que poderão ser úteis em suas vidas.

As tecnologias intelectuais da pós-modernidade - com seus suportes hipertextuais, interconectados, reticulares, interativos e múltiplos - questionam a escola e sua compartimentalização disciplinar, suas grades curriculares tão pouco propícias ao diálogo entre os saberes. O mundo digital no qual cada navegante é um autor de seus próprios percursos, questiona a escola e sua incapacidade de personalização [...]. (RAMAL, 2012, p. 15).

Nesse contexto fica claro que a escola precisa mudar sua prática criando mecanismos no sentido de se reorganizar e desenvolver posturas novas e diferenciadas para que possa estimular os educandos à uma aprendizagem colaborativa através da investigação e da pesquisa às informações disponibilizadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Na sociedade da informação, do conhecimento e de comunicação de massa em que se

vive, essas ferramentas tornaram-se instrumentos importantes e indispensáveis no processo educativo. A exploração dos meios de comunicação pela escola poderá contribuir positivamente nos processos pedagógicos, por meio da difusão de conteúdos cívicos e éticos, complementando a educação formal e não-formal. Segundo Moran (2007):

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. (MORAN 2017, p. 166)

Os recursos tecnológicos tornam-se ferramentas mediadoras de uma aprendizagem atraente, dinâmica e bastante estimulante que auxiliará o professor em sua prática pedagógica e assim o professor deve “enriquecer o ambiente das crianças para que as trocas simbólicas estimulem o funcionamento da representação mental”. (FAGUNDES, 2014, p. 49).

As tecnologias se apresentam na sociedade com um papel importante em relação à disponibilização de informação, favorecendo a interação entre as pessoas independentes do lugar onde estejam. A aquisição de informação se constitui no primeiro passo para a construção do conhecimento, haja vista que há uma diferença entre informação e conhecimento.

De modo bastante simplificado, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do conhecimento, pode-se dizer que a informação é a matéria-prima ainda não processada. Já o conhecimento seria a sistematização e organização destas informações a partir de pesquisas dentro de contextos significativos e reflexões críticas, que a partir daí poderão se transformar em saberes que serão úteis na vida do cidadão. Sobre informação e conhecimento Moran afirma que:

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se. (MORAN, 2017, p.54)

Portanto, as informações que se encontram nas ferramentas de interação, são veículos de comunicação que podem e devem ser explorados pelo professor em sala de aula virtual. Pois com a utilização destes pode-se despertar a criatividade e o interesse dos alunos, além de romper com o medo que as tecnologias podem avir a causar entre os alunos.

Pedagogicamente e na prática, a interação entre os indivíduos poderá ser explorada utilizando a internet através da criação de e-mails, blogs, fotologs, compartilhamento dos mais diversos arquivos, participação em fóruns de discussões, etc. São situações que se forem trabalhadas em sala de aula virtual pelos educadores, que ser profissionais responsáveis e

comprometidos com uma educação de qualidade, onde o foco é o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. É preciso deixar claro que a simples utilização de diferentes mídias na prática escolar nem sempre significa que essa integração entre as mídias e a atividade pedagógica são promotoras de procedimentos que se voltam para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Prado

Integrar – no sentido de completar, de tornar inteiro – vai além de acrescentar o uso de uma mídia em uma determinada situação da prática escolar para que haja a integração é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos, com vista a incorporá-los nos objetivos didáticos do professor, de maneira que possa enriquecer com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos. (2015, p. 09)

Portanto, o professor precisa saber como usar pedagogicamente as mídias, saber o quê, como, o porquê e quando usar tais recursos nos processos de ensino e aprendizagem. Isto significa que o uso pedagógico das mídias se encontra pautado em princípios educacionais.

Com este pano de fundo, observa-se que com a ocorrência das mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, mudou-se também a cultura e pensamento que modificam a ação do cotidiano de sala de aula. Uma nova geração desenvolveu a capacidade de processar mais informações que as precedentes, não que estas não pudessem, mas a nova geração privilegiou-se com tanta mudança e informação disponível. A transformação provinda desta, apenas cria possibilidades a serem exploradas. Neste sentido, é recomendado ao professor que acompanhe o processo de evolução tecnológica, cabendo a ele assumir o papel de orientador, facilitador e mediador para que o ensino-aprendizagem ocorra eficazmente. Por isso, é necessário, conforme aponta Passos (2007, p. 5), repensar não apenas o papel do professor, mas o sistema educacional como um todo. Conforme cita ainda este autor “é imprescindível à ruptura de velhos paradigmas e métodos”.

É importante dizer que os professores precisam desenvolver uma prática consciente de que se deve caminhar de forma coletiva e compromissada, e que esse aspecto é de vital importância para a formação do cidadão que a sociedade atual requer. De acordo com Moran (2013, p. 45)

É importante mostrar aos alunos o que vamos ganhar ao longo do semestre, por que vale a pena estarmos juntos. Procurar motivá-los para aprender, para avançar, para a importância da sua participação, para o processo de aula-pesquisa e para as tecnologias que iremos utilizar, entre elas a Internet.

Vale ressaltar que o professor não deverá jamais partir do improviso, todavia precisa planejar suas aulas, ser consciente do que deseja alcançar, assim terá respaldo as suas ações, seguindo metas para superar os obstáculos encontrados.

Para Moran (2013, p.61) “na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a

conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Logo, o ensino requer novas maneiras de transmissão de conhecimentos. As ferramentas de interação são apresentadas como uma destas maneiras, neste sentido, cabe a escola reestruturar seu currículo para atender a esta nova demanda. No entanto, a qualificação é condição fundamental para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional exigidos pelo sistema econômico e político do mundo globalizado.

Considerações Finais

A presente pesquisa verificar as possibilidades e desafios do uso de tecnologia para o ensino remoto, em tempos da COVID-19. Retoma-se este objetivo com fins esclarecedores e acrescentando-se que este trabalho se utilizou da pesquisa bibliográfica. Elucidando, assim, eventos e situações que demarcam, ainda que de modo bastante inicial em face o objetivo deste trabalho, os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da escola. Salienta-se, também, que objetivo foi analisar como o uso da tecnologia pode contribuir no processo de ensino remoto.

A proposta apresentada veio confirmar os discursos comuns entre educadores que defendem o uso de práticas inovadoras a partir das TIC's na educação, ou seja, estas podem minimizar ou até mesmo extinguir com o problema de incompatibilidade de horários, sobrecarga de trabalho, individualismo, etc. Problemas que podem ser minimizados com o compromisso de utilizar a internet a favor do ensino.

Por outro lado, é válido considerar que esses recursos ainda não atingem grande parcela da população. Sendo esse um dos entraves observados, como também a baixa conexão, principalmente a internet domiciliar. As regiões que não possui banda larga sofrem com esses problemas, acarretando muitas vezes em outros desdobramentos, como a falta de domínio técnico.

O conhecimento pedagógico necessário para articular TIC's ao currículo escolar também é um fator importante. A formação continuada é uma das problemáticas que inviabiliza práticas inovadoras, uma vez que deve ser tomada como um desafio tanto a nível individual quanto coletivo. Se por um lado, o professor precisa ter o compromisso de buscar meios para se atualizar, a instituição deve favorecer situações que possibilitem e motivem os educadores a investir em práticas significativas.

Somente contar com um aparato tecnológico adequado não garante o uso efetivo das TIC's no processo educacional. São importantes também ações planejadas e articuladas a nível macro e micro no sistema de ensino. O importante é entender que essas iniciativas

servem como incentivo e impulsionam novas práticas construtivas através de novos ambientes de aprendizagens. Repensar a educação a partir dessas práticas é um papel que cabe não só aos educadores, mas deve ser tomado como uma exigência da nova realidade trazida pela pandemia do coronavírus – COVID 19 - na tentativa de responder aos desafios do futuro que nos leva a valorizar, conhecer e utilizar de forma autônoma as novas maneiras de adquirir conhecimento que circulam na sociedade a serviço da construção do saber.

Portanto, a pesquisa demonstrou que a Escola ainda tem muitos desafios pela frente, e os professores deveriam ser os pioneiros a incluir no currículo dos alunos aulas virtuais, fazendo com que os professores das demais disciplinas também procurem se atualizar, além de perderem o medo dos instrumentos de tecnológicos que não atrapalham, somente ajudando na hora de aprender.

Sabe-se que a escola não é uma ilha isolada, portanto, a mesma deve buscar mecanismos que venham contribuir para a participação e o envolvimento de todos seus componentes. As técnicas convencionais podem ser substituídas ou enriquecidas com material de apoio tecnológico que auxiliem no processo ensino-aprendizagem, ou seja, um método de ensino que estimule o pensamento crítico do educando por meio de estratégias pedagógicas inovadoras citadas no decorrer da pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. de. (2002) Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM.
- ALMEIDA, Maria da Graça Blaya. (2007). A violência na sociedade contemporânea [recurso eletrônico] / organizadora Maria da Graça Blaya Almeida – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BELLONI, Maria Luiza. (2010). O que é mídia-educação. Campinas-SP: Autores Associados. (coleção polêmicas do nosso tempo, 78).
- BRASIL. (2018). Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- DOWBOR, Ladislau. (2010). Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. Petrópolis: Petrópolis: Vozes.
- FAGUNDES, Léa da Cruz.. (2014). Informática e Educação. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (2019). O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em <https://bit.ly/37ZUFQc>. Acesso em 15 de set. de 2021.
- GHILARDI, M.I. (2009). Mídia, poder, educação e leitura. In BARZOTTO, V.H. e GHILARDI, M.I. (orgs.) Mídia, educação e leitura. São Paulo: Anhembi-Morumbi/ALB.
- LÉVY, Pierre. (2005). Cibercultura. Trad. COSTA, Carlos Irineu da. São Paulo: Ed. 34.
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. (2013). Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 7ª ed., Campinas: Papirus.
- MORAN, José Manuel. (2017). Mudanças na comunicação pessoal. 2ª ed. São Paulo: Paulinas.

- PASSOS, Elizete. (2007). Ética e psicologia: teoria e prática. São Paulo: Vetor.
- PINTO, M. (2015). O Currículo Escolar e os Media. In Carvalho, A. (Org.). Novas Metodologias em Educação. Porto: Porto Editora.
- PRADO, M.E.B.B. (2015). Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica. Programa Integração de tecnologias, linguagens e representações. Disponível em: (<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>). Acesso em 25 de set. de 2021.
- RAMAL, Andréa Cecília. (2012). Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- SANCHO, Juana Maria. (2010). Por Uma tecnologia educacional. Porto Alegre, Artmed.
- SANTOS, Irinaldo. (2019). Uso das novas tecnologias da informação e comunicação como ferramenta no processo de ensino aprendizagem nas escolas da sede do município de Serra do Ramalho – Ba. Dissertação de Mestrado. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, na Cidade de Assunção - Paraguai.
- TOMAZINHO, Paulo. (2020). Ensino Remoto Emergencial: A Oportunidade da Escola Criar, Experimentar, Inovar e se Reinventar. Blog Prof. Paulo Tomazinho, 05 de abr. de 2020. Disponível em: <<https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>>. Acesso em 25 de set. de 2021.

CAPÍTULO 17

As práticas restaurativas no contexto da pandemia do Coronavírus: um estudo de caso na Escola Estadual Professor José Ribamar Pestana, em Santana – AP

Maria de Jesus Pedreira Ferreira⁴¹

Girlene Bacelar Lima⁴²

Andrea Carla Carvalho da Silva⁴³

Introdução

A Educação brasileira tem vivido grandes desafios ao longo dos tempos, bem vistos quando contextualizada histórica e politicamente. Compreender as consequências é analisar os rumos que lhe foram dados, como, por exemplo, nestes quase dois anos de pandemia do Coronavírus (COVID-19) iniciada no mundo no final de 2019 e alastrada no Brasil a partir de março de 2020, trazendo à tona a grande desigualdade humana visivelmente nas camadas populares mais pobres e vulneráveis.

Pretendendo apreender as questões pertinentes da educação pública durante a pandemia, este estudo teve por objetivo provocar reflexões do modo como a escola trabalhou impactos de aspectos sócio emocionais durante o isolamento social, no período dos anos de 2020 e 2021. Para alcançar tal objetivo, tomou-se como objeto de estudo, sujeitos, como os professores e os alunos, e como base desenvolveu-se pesquisa bibliográfica e documental com livros e artigos científicos de autores voltados à Educação, fazendo-se uma relação viva com as observações e os relatos dos dois grupos estudados.

Deste modo, este estudo referiu-se a alguns autores como: Belinda Hopkins (2004) Kay Pranis (2015) e Paulo Freire (1991), que muito mantêm-se relacionados e envolvidos quanto a questão escola como comunidade restaurativa. O que fez desses três autores, relação em comum com as questões norteadoras sobre sentimento de amorosidade quando veem na escola um sentido de pertencimento e alegria de todos que dela fazem parte.

Dentro deste contexto, destacou certas deliberações que a escola adotou em relação ao diálogo durante a quarentena da COVID-19, uma vez que, a situação pandêmica no mundo passou a interferir em todos os aspectos da vida do ser humano, principalmente e fundamentalmente em hábitos e costumes, fazendo-se necessário que a escola repensasse sua

⁴¹ Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico. Professora do Governo do Estado do Amapá

⁴² Professora da Prefeitura Municipal de Santana-AP

⁴³ Professora do Governo do Estado do Amapá

rotina diária, já que tudo, que acontecia na sociedade se repercutia em seu interior.

Existindo várias perspectivas de o homem interferir no mundo, para ser o fazedor de sua história, como diz Freire (1983), este estudo apontou para o campo educacional, especificamente no contexto escolar no decorrer da pandemia de COVID-19, propondo uma mudança da cultura vigente para uma cultura de bem-estar e de paz para todos que fazem parte dela. Como ressalta Pranis, “construir uma comunidade escolar restaurativa”, onde se nutre bons relacionamentos entre todos e os conflitos sejam resolvidos por meio de diálogos e não mais de forma punitiva como se aplicava antes.

Nesta ótica, este estudo abordou os processos circulares como ferramenta proposta pela Justiça Restaurativa, utilizada no Estado do Amapá desde 2010, e sendo em 2014, instituída em Santana pela Promotoria de Justiça, a qual criou o Núcleo de Mediação, Conciliação e Práticas Restaurativas.

Em 2015, a Justiça Restaurativa ampliou a proposta às escolas de Santana, com objetivo de melhorar as relações interpessoais e mediar conflitos e violências em seu interior por meios das Práticas Restaurativas.

Necessário se faz considerar a distinção entre Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas. Segundo Scuro Neto (1999), a Justiça Restaurativa é “a possibilidade de transformar o processo da resolução de problemas em instrumento preventivo de violência e criminalidade, reduzindo o índice de futuras infrações, em especial quando os envolvidos são menores de idade” (SCURO NETO), sendo esta aplicada ao Sistema de Justiça Criminal. As Práticas Restaurativas são processos informais construídos para prevenir atos de violências, aplicadas em espaços como escola e comunidade.

Em 2016, a Escola Estadual Professor José Ribamar Pestana em parceria com o Ministério Público, realizou seu o primeiro plantão pedagógico, através da metodologia das práticas restaurativas, utilizando como ferramenta os Círculos de Diálogos com os pais e responsáveis dos alunos, abordando o tema “Família e Escola, uma parceria que dá certa”.

A organização do planejamento das práticas restaurativas na Escola Pestana ocorreu de fato em 2017 e efetivada como Núcleo de Práticas Restaurativas em 2018, composto por funcionárias certificadas como Facilitadoras de Práticas Restaurativas na Educação, empregando de forma prática as diversas “ferramentas facilitadoras” como apoio aos professores e alunos em diferentes assuntos.

No biênio 2020/2021, as aplicações dos princípios restaurativos no contexto escolar foram adaptadas em decorrência da pandemia do Coronavírus (COVID-19), utilizando-se

metodologias específicas para aquele momento, como: os Processos Circulares e a Escuta empática, fazendo com que a distância não interferisse nessa relação e nem o vínculo com a escola se perdesse e esvaísse naquele momento de distanciamento entre todos.

O propósito do presente artigo esteve longe de trazer conclusões definitivas sobre os impactos da pandemia, buscou-se discutir seus reflexos, além do cenário em que ocorreu e os tipos de consequências desenvolvidas nos grupos pesquisados, revelando princípios restaurativos e valores como meios de amenizá-los e tecendo ao final, considerações críticas sobre a escolha do tema, apontando para possíveis debates e desafios da escola.

Metodologia

Este estudo foi realizado na Escola Estadual Professor José Ribamar Pestana, no município de Santana, no Amapá, entre os anos de 2020 e 2021. A proposta se utilizou de estudos de autores: Belinda Hopkins, Carolyn Watson e Kay Pranis como referências norteadoras da prática dos Círculos nas escolas, e de Paulo Freire, por sua aproximação amorosa com a escola como ambiente alegre para a construção do conhecimento.

É importante ressaltar a relevância do estudo realizado no contexto da pandemia e estabelecer relações com os autores que embasaram esta pesquisa, tendo destaque específico nesse estudo às contribuições da metodologia de práticas restaurativas utilizadas nas vivências e observações durante o período em questão.

Neste sentido, esta pesquisa se deteve a algumas ferramentas que fazem parte da metodologia de práticas restaurativas, dentre elas os processos circulares utilizados desde o ano de 2016 na Escola Ribamar Pestana fixando suas aplicabilidades no Calendário Escolar de cada ano letivo, tanto em plantões pedagógicos, em planejamentos com professores e no dia a dia com estudantes. Os processos circulares eram usados de acordo com a situação e momento como procedimento restaurativo. Sendo os Círculos de Construção de Paz, mais utilizados com os alunos para explorar determinada questão ou assunto a partir de vários pontos de vista.

No processo de relevância e identificação com os ensinamentos de Hopkins e Pranis, os quais fizeram de bases para a utilização dos Círculos de maneira regular e rotineira pela escola, este estudo chamou a atenção para os elementos essenciais característicos do Círculo, onde incluem-se: **Sentar em Círculo**, sendo de suma importância para que os participantes se enxerguem; seguido do **Momento de Meditação** feito brevemente para conectar os participantes. Geralmente se trabalha a respiração com um agradável som ao fundo; o **Acolhimento** dando as boas-vindas a todos e agradecendo a presença; a **Peça de centro** que é

um pano ou tapete circular onde estão itens expostos no chão para os participantes escolherem e falarem o motivo pelo qual estão ali. Comumente, usam-se objetos, fotos, palavras identificando os valores para o momento.

Há o **Facilitador** que é a pessoa que conduz as etapas, estimula a reflexão e envolve os participantes a falarem e a ouvirem uns aos outros; o **Objeto ou Peça de Fala**, escolhido previamente que dá o poder de fala a quem está segurando sem ser interrompido pelos demais; o objeto é passado de pessoa para pessoa, não sendo obrigado a falar, podendo passar para a próxima, para facilitar o diálogo, o facilitador fala sem o objeto; **a Construção dos Combinados**, conversa com os participantes sobre alguns combinados para se sentirem bem e seguros durante o processo. Pede-se para falar na primeira pessoa, fala sucinta e objetiva, não falar sem o objeto de fala, celulares desligados, horário de encerramento, escutar ativamente; as **Perguntas Restaurativas** que são elaboradas para construir relacionamentos, explorar questões, e facilitar as discussões, os **Acordos/Decisões** que são as decisões feitas em consenso entre todos os participantes; e, o **Encerramento**, onde faz-se o agradecimento a todos pela participação no Círculo.

Na pandemia, esses elementos estruturais que compõem os Círculos foram adaptados para o formato *on-line* para atender aos professores, realizados da seguinte forma:

- *Antes do Círculo Virtual:*

1. Envio de convites nos grupos de *WhatsApp* da escola para participarem dos Círculos Virtuais. Contendo a data da realização, sob responsabilidade da equipe do Núcleo de Práticas Restaurativas da Escola Pestana.

- *No dia do Círculo Virtual:*

2. Cerimônia de abertura. Boas-vindas aos participantes.
3. Tema com os Objetivos propostos para o momento.
4. Combinados.
5. Iniciava-se o Círculo com a Rodada de *Check-In*.
6. Rodadas de Perguntas Restaurativas.
7. *Check-Out* / Finalização. Uma Rodada de Pergunta.
8. Encerramento.

Para efeito do propósito do funcionamento do Círculo, segue de modo resumido um procedimento de Círculo de Diálogo realizado virtualmente com professores, em 2020. O Círculo foi realizado com professores e pedagogos de cada turno usando o mesmo roteiro. As etapas do Roteiro foram divididas entre as Facilitadoras da equipe de Práticas Restaurativas. O Círculo tinha como objetivos: aprender com a pandemia e quais aprendizagens positivas foram tiradas como experiências. Dadas as boas-vindas a todos, justificando o momento que estavam distantes fisicamente, porém próximos na alegria, na comunicação e na conexão com a escola. Apresentava-se os Combinados:

- ✓ Microfones desligados, ligar quando precisar falar;
- ✓ Garantia da fala do colega;

- ✓ Avisar, caso precisasse se ausentar antes do término do Círculo.
 - Acolhida: exibição de vídeo com fotos dos professores.
 - *Check-In*: as leituras e interpretações de poemas pelos professores.
 - Conexão entre todos: apresentação da música “Regue Comigo”.
(Oferecimento de flores aos professores)
 - Perguntas Restaurativas:
 1. Qual o maior desafio para você cuidar de si mesmo (a) nessa pandemia?
 2. De que maneira você está usando as experiências adquiridas na pandemia para ajudar seus alunos?
 - *Check-Out* / Finalização: em uma palavra, como cada participante estava saindo daquele Círculo?
 - Encerramento: agradecimentos a todos pela participação, seguido da leitura de mensagem de esperança para continuar firme no ano de 2021.

A mesma atenção dada aos professores foi pensada aos alunos que necessitavam de auxílio no aspecto sócio emocional, com impactos pela dor de suas perdas e de seu afastamento por um período tão prolongado, assim como seus medos, dúvidas e as incertezas em relação à vida e ao viver. Para essa categoria, a equipe do Núcleo de Práticas Restaurativas utilizou habilidades como a empatia, a resiliência, o respeito e o autocuidado para entender emoções e sentimentos.

De todas as habilidades, a **Escuta ativa**⁴⁴ foi a ferramenta facilitadora utilizada para a comunicação com alunos por meio de aparelhos celulares. Pode-se experimentar o efeito desta prática por meio do relato à professora numa situação vivida por uma aluna onde todos da família tiveram COVID-19, tanto os pais, como os seis filhos, sendo que os pais e uma das irmãs foram internados e a aluna, para não ser contaminada pela doença, foi enviada para a casa de uma tia, nisso a ansiedade, o medo tomou conta dessa aluna, aumentado ainda mais pelo falecimento de sua mãe. Após um mês dessa fatalidade, a família retomou a vida e a aluna continuava triste, saudosa e sem interesses pela vida.

Foram várias tentativas de fazer a escuta empática com a aluna e a resposta só veio após uma semana quando a professora ligou para ela para saber como estava e quase sem respostas. A professora usou de estratégia figuras que chamassem a atenção e estimulasse a menina a falar. Era o desenho de dois cachorrinhos postado pela professora e a partir desse momento a aluna começou a dialogar espontaneamente, descrevendo seu animal e dizer que estava com saudades dele.

Hopkins (2004), afirma que o processo de Escuta é delicado e gradual, requer ouvir com empatia, e sem julgamento. E como metodologia, recomenda que sejam adotadas

⁴⁴ Escuta ativa é o processo através do qual se deixa a outra pessoa saber que você estava prestando atenção e se interessando pelos pensamentos e opiniões dela. Disponível em http://www.pgj.ce.gov.br/nepespeciais/nucleomed/pdf/NMC_informe_43.pdf. Acesso 16/09/2021.

perguntas restaurativas para que a pessoa se sinta respeitada, valorizada e ouvida. Perguntas como: **O que aconteceu? O que você precisa para se sentir melhor em relação a isso? O que você pode fazer para que as coisas fiquem em ordem?**

Um dos momentos mais significativos vivenciados por meio dos processos circulares, foi o Círculo de Celebração Natalina trazendo a Rodada de Construção de Valores com os participantes anunciando o valor que queria exercitar em 2021.

Seguida, da pergunta restaurativa: O que aprendi de positivo neste ano de 2020. Esse Círculo teve dois momentos: O 1º. Do “Amigo Valoroso”, onde o participante de posse de um nome de uma pessoa tirada secretamente completaria a frase: O que eu valorizo no/a meu/minha amigo/a. O 2º momento foi a Confraternização. Cada participante oferecia algo para confraternizar com o grupo.

Resultados

Antes do período da pandemia, os resultados desta metodologia de práticas restaurativas surgiam a partir de vários encontros, como: nas acolhidas (figura 1), em reuniões com os pais e responsáveis (figura 2), nos assessoramentos pedagógicos com professores (figura 3), como em salas de aulas com alunos (figura 4).

Nas reuniões de preparos e avaliações de ações envolvendo princípios e valores restaurativos realizadas com o corpo docente, as dificuldades e aceitações da proposta de práticas restaurativas eram as mais polêmicas, visto que a mudança de comportamento era um critério utilizado pelo processo com Círculos e também podia ser um obstáculo para alguns professores trabalharem o afeto e os sentimentos, uma vez que atenções e intenções eram os repasses dos conteúdos de suas disciplinas. Relutavam em não querer mudança de postura na metodologia de trabalho, na valorização do aluno como indivíduo capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Trabalhar as emoções era algo que fugia da rotina de trabalho, sendo mais cômodo que os conflitos fossem solucionados de forma punitiva e imediata, e não através do diálogo entre as partes afetadas onde tinham a oportunidade de exporem suas versões dos fatos e sentimentos e possibilitando chegar a um acordo que fossem satisfatórios a todos. Entendia-se que o novo assustava naquele momento pelo fato de que a maioria dos professores não tinham o hábito de resolver conflitos por meio do diálogo.

Tais questões, fizeram a Escola Ribamar Pestana repensar suas ações para torná-la mais afetuosa, alegre, com convivência harmoniosa buscando sua significância para a comunidade, requerendo um trabalho coletivo entre todos os que integravam o espaço. No dizer de Pranis (2015), construir uma comunidade escolar restaurativa. Para Freire (1991),

pensar a escola como espaço democrático, de debate, de discussão, de compreensão na perspectiva de participação coletiva e não mais para repreender, punir ou oprimir. Assinalando que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p. 16).

Com o estabelecimento das práticas restaurativas com processos circulares, a mudança de postura, de ressignificar conteúdos e valores se tornavam necessário para a alegria da escola. Pranis (2015, p. 23) complementa, dizendo, (...)” O Círculo preenche a função comunitária básica: mantém um equilíbrio saudável entre as necessidades individuais e as necessidades do grupo”.

No que se refere as experiências da aplicabilidade da metodologia das práticas restaurativas no contexto escolar, no período da pandemia, foram adequadas para o momento delicado que todos passavam, visando a comunicação e a interação dos professores e dos alunos com a escola. Os diálogos educativos, feitos por meios tecnológicos, estarão guardados em cada um que participou. Foram construções de relacionamentos que priorizaram o bem-estar com o outro e consigo mesmo, foram exposições de sentimentos delicados que ficarão presentes na memória dos atores, onde um se permitiu ouvir e ser ouvido por meio da compreensão e da conexão que cada momento proporcionou no período criado e estabelecido pela pandemia.

Algumas dessas práticas metodológicas restaurativas fizeram parte da composição do planejamento escolar realizado por meio virtual. Práticas essas, como as Rodas de Conversas com os professores, pensando como poderiam estar conciliando o trabalho, a vida privada e refletindo o que aprenderam com a pandemia (Figuras 5 e 6).

O que levou a dizer que, os Círculos foram uma metáfora para manter viva a postura restaurativa no coração, na mente e nos sonhos dos que participaram deles, objetivando dar força e coragem para encarar a atroz realidade daqueles meses.

A realização de cada Círculo foi planejada com muito cuidado e carinho desde a confecção dos convites até a sua finalização (Figuras 7 e 8). Foram longas trocas de conversas sobre a aplicabilidade da metodologia, um ir e vir de ideias até a definição final. Como diria Maturana (1991).

Para a equipe do Núcleo de Práticas Restaurativas, organizar com atenção e cuidado o que cada Roteiro de Círculo causaria (Figuras 9, 10, 11 e 12), alinhando ações com intenções e depois participar da aplicabilidade por meio virtual, foi colher resultados positivos, foi confirmar que as pessoas poderiam estar conectadas mesmo distantes uma das outras, foi

proporcionar a descontração, a leveza, a alegria e satisfação percebida em cada rosto de professor e professora quando se encerrava um Círculo.

Percebeu-se, nesse contexto pandêmico, situações seguidas de suas consequências, fazendo-se necessário, encaminhar à direção da escola e as equipes do Núcleo de Práticas Restaurativas contatos de alunos que estavam vivendo em situação de vulnerabilidade social, perdas de entes queridos e mudança do cotidiano de suas famílias e precisando de atenção ao emocional, para que pudessem novamente se sentir vivos e parte da escola e na escola.

Foram organizadas busca ativa e escuta com os responsáveis de alunos que estavam afastados da escola, e acolhimentos dos mesmos na volta às aulas sem prejuízo em seus processos de escolarização. Foram ainda, realizados atendimentos a estudantes com tentativas de suicídios, de depressão e de dores e tristezas provocadas pela situação vivida por conta da pandemia.

As mudanças positivas foram percebidas quando estudantes expressavam por meio da escuta alguma confiança, troca, atenção de reconhecimento das próprias necessidades.

A percepção por parte dos professores, acerca dos alunos precisando de apoio, foi resultado das experiências, reflexões e aprendizados ao uso das metodologias das práticas restaurativas, ficando evidente nesse depoimento de uma professora:

“Ao realizar o Círculo de Diálogo em uma aula virtual com minha turma utilizei a canção Acredite em Você, de Isadora Pompéu. Em seguida, pedi aos alunos que após ouvi-la fizessem comentários a respeito e uma aluna disse o seguinte: a música era linda e que mexia muito com ela, pois sua família não lhe apoiava e nem a incentivava a estudar, sempre que falava em querer ter uma profissão seu pai dizia para ela esquecer e tirar essa ideia da cabeça, pois nunca ia conseguir realizar esse desejo, isso era apenas um sonho. O momento mais emocionante foi ver os demais alunos dando apoio, estimulando com mensagens positivas e de esperança para a aluna” (Narrativa de uma professora)

Muitas vezes, a escola foi o único espaço de interação, de relação, de socialização que a grande maioria dos alunos tiveram no ensino remoto. E na declaração acima, a professora foi essa “ponte” quando escutou, ouviu e deu atenção a aluna, havendo um incentivo para os estudos. Foi um meio de oferecer um ambiente restaurativo e saudável com boa afinidade entre todos.

Os resultados referentes ao nível de relacionamento entre professores e estudantes no período analisado, demonstraram que foram positivos, pois além de ensinarem, os professores ouviram, acolheram e dialogaram com os alunos, incentivando a manterem um bom relacionamento com suas famílias.

Percebeu-se, o quanto o corpo docente ajudou seus alunos mesmo à distância, mantendo a comunicação durante os minutos de aulas, momentos esses, preciosos para a interação, o relacionamento e de socialização para eles.

Identificou-se com clareza que o trabalho das Práticas Restaurativas se caracterizou como atividade/ação, teórico-prático, reflexivo-ativo, tendo o processo de construção e reconstrução das metodologias restaurativas adaptadas para o formato virtual, nutrindo relacionamentos saudáveis em professores e em estudantes no momento vivido de isolamento.

Comentários

A pandemia do novo Coronavírus exibiu um cenário de isolamento social com número cada vez mais crescente de mortes em todo o mundo, fez parecer que era cada vez mais difícil voltar a ser o que foi antes.

Tratando do cenário onde foi realizado este estudo, pode-se descrevê-lo como parecido a tantas outras escolas. Entretanto, seu destaque está nas lutas vivenciadas em sua história para fazer desta, um espaço onde a comunidade escolar pudesse sentir-se parte de suas conquistas. Foi exatamente isso que ocorreu quando as Práticas Restaurativas foram implantadas nesse ambiente. A apropriação da proposta por todos foi a forma de fazer a diferença mostrada no contexto da pandemia.

Os desafios foram muitos, e dentre esses desafios o pouco tempo que todos tiveram para se habituarem com os instrumentos tecnológicos como recursos para as aulas. Essa nova prática provocou grandes mudanças na rotina da escola, de um lado professores sem formação específica para lidar com ferramentas tecnológicas e de outro, alunos sem maturidade para estudar remotamente.

Visualizou-se que os atores elencados neste estudo, os professores como os alunos precisavam de tempo na (re)construção de novas rotinas de vida, de suas emoções e sentimentos que o processo gerou. (Re)inventar a profissão docente não foi fácil, (re)inventar os modos de vida em situação de distanciamento social, foi mais difícil e doloroso. Mas este estudo mostrou uma forma que a escola buscou contribuir no cultivar da alegria de estar nela e conservar nesse espaço a comunicação, a integração, a troca de saberes, mesmo que de forma remota, tornando privilegiada e adequada para a aplicação da metodologia de práticas restaurativas.

Ao se pesquisar as Práticas Restaurativas no contexto da pandemia do Coronavírus, o estudo revelou como base três autores que convergem no mesmo sentido quando o assunto é construir um clima escolar positivo onde todos sintam-se bem e pertencentes, sendo Hopkins, Pranis e Freire. Diante disso, surgiu o interesse de expor as convergências mais evidentes e simples encontrados entre eles, pela relação com a escola.

Cabe evidenciar que não se pretendeu fazer comparações entre os autores, sem ter realizado um aprofundamento nos estudos das obras de cada um deles, a fim de verificar onde

um é mais assertivo em suas colocações que os outros. A relação entre os autores é na forma de aproximações com a escola, extraídas a partir da análise de suas profundas experiências no campo educacional.

Examinando as aproximações entre os três autores em torno do objeto comum investigado – o Contexto Escolar, identificou-se que os três têm o mesmo desejo em querer a justiça e uma cultura de paz, tendo como principais elementos os princípios restaurativos, valores e habilidades como bases para a construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais humana. Os três autores, oferecem um rico embasamento teórico-prático em suas obras, oferecendo suas aplicações às mais diversas situações do cotidiano escolar. Tendo as autoras, Hopkins e Pranis apresentando seus estudos com a metodologia de processos circulares como ferramenta aos princípios restaurativos para proporcionar à escola um ambiente de aprendizagem e de prevenção e superação de conflitos e violências.

Nos estudos de Freire, a alegria e esperança sempre eram ressaltadas. Sua trajetória de vida embasou suas teorias dialeticamente, propondo constantes releituras e interpretações da realidade da escola e sua real função. Desejava ver a união da humanidade na busca da justiça e da paz. Nesse viés, pode ser percebido que as ações executadas pela escola convergem aos pensamentos dos autores que serviram de base para este estudo, quanto propõem o desafio para construir uma escola positiva por meio do diálogo e das relações estabelecidas entre todos. Onde todo o saber e conhecimento são vistos por uma sabedoria própria, onde cada pessoa não tem menos ou mais, nem saber diferente.

Freire, critica a educação bancária, centrada no professor e em sua necessidade de transmitir conteúdos, sendo preciso que o professor repense seu papel de educador, em vez de lógicas disciplinantes, que se promova o diálogo e a construção coletiva. Sendo o professor, o responsável pelas mudanças em seus alunos, redefinindo assim, um outro perfil profissional na relação estabelecida, pois ambos passam a ser parceiros, orientadores da busca e compreensão de novas ideias e valores nessa aprendizagem, assumindo equívocos e acertos, tendo a consciência de que a prática se transforma à medida que aceitam o desafio de compreender e desvelar sua conflituosa relação.

A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, que porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este que-fazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria se ensinar- aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. (FREIRE, 2004, p. 171)

É necessário questionar os métodos de ensino que ano após ano continuam sendo

repassados em sala de aula e já se tornaram obsoletos na aprendizagem dos alunos.

Para Freire, a forma ríspida como alguns professores impõem sua autoridade pode influenciar os alunos a serem revoltados, e isto pode gerar comportamentos displicentes e até mesmo atos conflitantes em sala de aula. É essencial que haja uma boa relação entre os pares, para compreenderem quais conhecimentos significam para eles. Freire, frisa que, “ninguém educa ninguém”, “o diálogo começa na busca do conteúdo programático”, pensamentos profundos que colocam em debate a temática da autoridade daquele que educa.

O professor é desafiado a pensar sobre sua autoridade, acerca do exercício de poder, ao uso da força, a capacidade de guiar os outros, os modos de disciplinar ou a capacidade superior de julgar. A autoridade é um processo que se traduz no modo como ela é praticada em sala de aula, onde os alunos reagem aderindo ou rejeitando por meios de seus comportamentos demonstrados ao professor.

Nesse viés, foram observados pelos resultados, que foi no contexto da pandemia que os desafios foram enfrentados, e muitos vencidos, porém o medo e traumas ultrapassaram os limites impostos a natureza do ser humano requerendo perceber habilidades desconhecidas por muitos.

Observou-se o quanto foi necessário o apoio e atenção aos professores e aos alunos. Sendo imprescindível mudanças ao que já não fazem mais sentido para o que foi ontem. É indispensável, pensar de que forma a escola influenciou ou desmotivou os professores e alunos a buscar possibilidades de aprender, reinventar e superar os medos e traumas sentidos e vivenciados e que farão sentido para a vida daqui para a frente.

Neste mesmo contexto, outro aspecto desafiador vivenciado foi o professor se adaptando, se reinventando e se superando aos meios tecnológicos, como também buscando planejamentos de suas aulas a partir de cada realidade de seus alunos, muito embora esse retorno não fosse como planejado, mas ser educador é ser mais que professor, é viver em constante construção, reflexão e preparo. Freire, (2002) caracteriza o professor como transformador que acredita em si e também em seus alunos.

Cabe retomar as primeiras observações, no sentido de que em nenhum momento deste estudo se fez pensar que os vários desafios acarretados pela pandemia não fizeram sentidos e não existiram. O que se objetivou foi apresentar o modo como a escola desenvolveu um trabalho de apoio aos professores e alunos por meios de práticas restaurativas. Percebeu-se, por meios dos resultados uma escola comprometida com a organização em seus objetivos e cuidadosa com todos e, ao mesmo tempo, propondo promover a alegria em seu interior.

Os resultados mostraram que essa possibilidade está contida nas ações desenvolvidas **antes** e **durante** a pandemia. Certos de que se devam principalmente ao desempenho dos

trabalhos administrativo e pedagógico, articulados com a equipe do Núcleo de Práticas Restaurativas para que esse esforço seja uma constância no aprendizado coletivo e no crescimento de seus atores - professores e alunos.

Por sua vez, é preciso enfatizar que a metodologia das práticas restaurativas também passou por adaptações no contexto do ensino remoto, isso mostrou que a proposta de querer o bem-estar entre todos não existia só presencialmente, dentro de uma estrutura concreta de escola, mas também se manteve de forma virtual e a distância.

Percebeu-se, nas experiências de Círculos realizados de forma virtual, a conexão, o vivenciar, o respeito e a escuta de cada um pelo outro. Os professores mostraram segurança ao falar do que estavam sentindo e vivendo em suas vidas. Isso os tornavam mais próximos e solidários uns com os outros. Assim, foram compartilhados dores, sentimentos, sabedorias e aprendizagens a partir de suas histórias de vida em momento pandêmico.

Pranis (2015), chama isso de Cultura da Cooperação, quando há aspectos de unidade, poder compartilhado, criatividade e colaboração. No dizer da autora (2015, p. 23), “no Círculo, ninguém é mais importante ou tem mais direitos ou mais poder do que qualquer outra pessoa participante. Mesmo que alguém não escolha não falar, ninguém é invisível”. Segundo esta autora, “o Círculo acolhe emoções e realidades difíceis, ao mesmo tempo em que mantém um sentido de possibilidades positivas” (2015. p. 27). Percebeu-se assim, que o Círculo é uma construção coletiva onde cada participante traz sua contribuição de fala para o grupo, com a precisão de ouvir e serem ouvidos, onde ninguém é o dono da verdade e sim, iguais. Os resultados dessa nova metodologia são vistos positivamente a partir das ações realizadas tanto de forma presencial, antes da pandemia, como de forma remota, quer nas reuniões administrativas e pedagógicas, nos assessoramentos pedagógicos, nas reuniões bimestrais com os pais, no atendimento individualizado com alunos, com turmas de alunos exercitando a empatia e a escuta ativa entre todos.

Pontua-se aqui, que um dos procedimentos restaurativos de Conversa Restaurativa, usados antes, quando professores ou alunos procuravam a equipe de Práticas Restaurativas para relatar algo observado relacionado a conflitos, comportamentos agressivos na sala de aula eram fáceis de conduzir por serem atos “visíveis”. Com a pandemia, essa prática continuou sendo feita por intermédio de aparelho telefônico e via redes sociais. Registrou-se a dificuldade de ser construída em decorrência do isolamento e porque pouco ou quase nada se sabia da rotina diária dos alunos.

Ressalta-se que o momento de escuta teve várias quebras de sequências em decorrência de ausência de respostas, onde a postura do interlocutor era apenas compreender a necessidade do outro. Entretanto, a utilização dessa prática possibilitou auxiliar vários alunos

que estavam vivendo impactos em consequência da pandemia e que, do outro lado, tinha alguém que se preocupava com eles.

Um dos momentos significativos vivenciados nesse estudo, foi interpretar os resultados da postura dos professores diante de traumas e perdas sofridas por estudantes que precisaram de acolhimento, paciência e empatia para seguirem em frente. É preciso enfatizar que a escola terá um longo período pela frente, no qual precisará trabalhar o emocional dos alunos e cuidar de seus professores. Os desafios serão muitos.

Essas e outras questões devem alimentar novamente o momento de ação-reflexão-ação a ser estabelecido no planejamento do Núcleo de Práticas Restaurativas para 2022, com a perspectiva de superação dos danos emocionais provocados pelo período pandêmico. Dando apoio ao professor na comunicação com os alunos, para saber ouvir e saber como pode ajudar a resolver uma situação de forma justa e coerente em sala de aula, ou caso não seja de sua competência procurar auxílio, mas não a ignorar.

Os resultados dessa nova leitura de contexto se darão a longo prazo, sendo necessário que a escola faça uma reflexão significativa do seu papel de educadora, fazendo valer sua função e espaço, onde a grande maioria os estudantes só tem esse lugar de interação, de relação, de socialização, sendo preciso portanto, que a sala de aula ofereça um ambiente saudável sendo o professor, o responsável na relação estabelecida com o aluno, pois ambos passam a ser parceiros, orientadores da busca e compreensão de novas ideias e valores nessa aprendizagem, assumindo equívocos e acertos, tendo a consciência de que a prática se transforma à medida que aceita o desafio de compreender e desvelar a conflituosa relação.

Certamente, a conclusão a que se chega é que, se a Educação não conseguir promover a construção do conhecimento por meio do afeto, do respeito, das diferenças, das dificuldades e dos sentimentos do aluno, não será por meio do autoritarismo e do castigo que formará cidadãos coerentes.

Afora a consideração do aspecto acima referido, coube informar que no momento de finalização deste estudo, a escola já havia retornado suas atividades por meio do ensino híbrido e contou com o apoio da equipe de Práticas Restaurativas apresentando como proposta para o primeiro dia a realização de Círculos de Acolhimentos entre professores e alunos nos três turnos.

O roteiro do Círculo continha as seguintes perguntas restaurativas: - O que tem de novo na escola que faz você se sentir seguro e feliz? – O que você pode fazer por você e por seu colega que o ajudaria a sentir-se feliz e seguro no retorno às aulas presenciais? Objetivando fortalecer o relacionamento entre professores e estudantes e alinhar as ações com as intenções, uma vez que a pandemia ainda não acabou.

Assim, com base nessa experiência, procurou-se apontar fatos, indicar pistas e alternativas que possam estimular outras escolas a utilizarem a metodologia das Práticas Restaurativas, assim como, contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas na área. Diante das constatações obtidas através da pesquisa e análise deste trabalho, faz-se necessário superar a linguagem da crítica pessimista, pensando outras possibilidades de ver a alegria na escola.

Finalizou-se este estudo com o prefácio do livro “Alunos Felizes” de Georges Snyders, escrito por Paulo Freire e publicado em 1993:

Este é, sem dúvida, um livro profundamente atual. Um livro que ultrapassa certo ranço tradicionalista em que a alegria se afogava envergonhada de si mesma, contida, para não virar pecado, que supera certo cientificismo arrogante da modernidade e grita, mesmo discretamente, mas decididamente, ao estilo do autor, em defesa da alegria. A alegria na escola, por que Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo na escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo. (SNYDERS, 1993, p. 9)

Referências

- Freire, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2002.
- Freire, P. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo. Editora São Paulo, 2004.
- Hopkins. B. **Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice**. Londres: Jessica Kingsley, 2004.
- Maturana, H. **El sentido de lo humano**. 9. Ed. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1991.
- Pranis, K; watson, C. **Manual de Círculos em Movimentos – Construindo Uma Comunidade Escolar Restaurativa**. Tradução de Fátima de Bastiani. Porto Alegre: AJURIS e Terre des Hommes Lausanne, 2015.
- Scuro Neto, P. **Manual de sociologia geral e jurídica: lógica e método do direito, problemas sociais, comportamento criminoso, controle social**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- Snyders, G. **Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

CAPÍTULO 18

A importância do líder na organização e equipe de trabalho

Aurilena Ferreira Haick⁴⁵

Floracy Soares Ferreira⁴⁶

Cleiciane Soares Bastos⁴⁷

Introdução

O tema da investigação focaliza a importância do líder na organização da sua equipe de trabalho. A mesma foi protagonizada por docentes que trabalham no Centro Profissional do Município de Santana, Estado do Amapá- Brasil

A importância do líder na organização da sua equipe de trabalho é uma temática pertinente porque buscou-se a identificar os conflitos entre equipes de trabalho, classificar os tipos de conflitos entre uma equipe de trabalho e reconhecer o líder que motiva sua equipe de trabalho visando o cumprimento de metas.

Para o estudo dessa temática faz-se necessário uma abordagem ainda que sinteticamente sobre Gestão de Pessoas, pois afirma Chiavenato (2010, p. 8), “é extremamente contingencial e situacional, pois depende de vários aspectos, como a cultura em cada organização, da estrutura organizacional adotada das características do contexto ambiental [...]”. Demonstrando que esse tema é extremamente complexo, pois para gerir pessoas com sucesso depende do ambiente em que a empresa está inserida, do comportamento de mercado e das habilidades de uma liderança eficaz.

Nos últimos anos, a evolução da globalização contribui para modificar e pesquisar à necessidade de adequação do líder ao novo mundo de trabalho, nesse ambiente volúvel torna-se necessário o estudo e atenção do comportamento de mercado, as interferências externas à organização sendo primordial que esteja atento a um elemento fundamental para o sucesso da organização: as pessoas.

Esta pesquisa é classificada como bibliográfica tendo como finalidade “levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e

⁴⁵ Especialista em Educação Professora da Prefeitura Municipal de Santana-AP. E-mail:aurilenahaick@yahoo.com.br

⁴⁶ Pedagoga pela Universidade Federal do Amapá. Professora do Governo do Estado do Amapá

⁴⁷ Professora do Governo do Estado do Amapá

pode ser realizada com diferentes finalidades.” (CHIARA, Kaimen, et al.,2008).

O líder na organização e a gestão de pessoas

Após várias discussões sobre liderança, atualmente se defende, que ser líder e possuir controle é uma qualidade distinta que é aprendida no dia a dia com muitas situações ocorridas e a importância do líder na organização de sua equipe de trabalho, sem dúvida contribui para que todos desenvolvam um trabalho com eficácia.

Portanto, um bom líder precisa participar junto com seus colaboradores das atividades, não importando a posição que ocupa na organização, devendo viver a realidade de seus assistentes, conforme atividade fim da empresa, como por exemplo: se a atividade da empresa for venda de algum produto, o líder deve conversar com clientes, ou seja, estar sempre presente nas atividades de sua equipe, principalmente na área de recursos humanos, que até pouco tempo atrás era só para contratar, controlar ponto e demitir funcionários.

Para exercer a atividade de dirigir ou coordenar pessoas, não basta ter poder, autoridade e compreender as necessidades humanas. Também é importante ser um líder. Liderança é a função que envolve os esforços dos administradores para estimular o alto desempenho por parte dos subordinados. (BATMAN, 1998)

Ainda pode-se considerar que um “bom líder” é alguém que “motiva e coordena sua equipe através de seus conhecimentos e suas experiências para que juntos alcancem suas metas conforme atividade fim da empresa”.

Principalmente, porque com as constantes mudanças e avanços tecnológicos, os profissionais de recursos humanos, tiveram que encontrar soluções para desenvolver suas competências disponíveis para adequá-los à tecnologia e criar e estimular mudanças na organização para poder reter os recursos humanos em sua empresa.

Assim, à medida que as organizações investem em formação e desenvolvimento os recursos humanos adquiriam expectativas que exigiam melhores condições de trabalho e de aplicação de suas novas habilidades, os líderes também devem sempre investir em formação para melhor desenvolver essa área e as outras áreas da organização. Já que, sem organização e sem pessoas não existe a administração de recursos humanos, ou seja, trata da adequada aplicação, da manutenção e do desenvolvimento das pessoas na organização.

No Brasil, nos anos 1990 as pessoas despertaram, para uma necessidade ainda maior de busca de conhecimento e de desenvolvimento pessoal para melhor preencher uma necessidade do mercado muito grande existente na maioria das empresas. Obviamente, a formação desse novo profissional obriga as empresas a repensarem suas estratégias de gestão de pessoas e, principalmente seus programas de Recursos Humanos. As respostas a esse novo

modelo de gestão sem dúvida é um grande desafio para todos, e isso vai fomentar continuar ainda mais o processo de desenvolvimento de lideranças nas empresas, consequentemente criando comprometimento relação ganha-ganha. É nesse momento é o dever de um bom líder fazer um feedback com seus colaboradores para saber o que realmente é necessário para que a organização possa continuar seguindo esse novo modelo de gestão de pessoas.

Atualmente para ser considerado um excelente líder eficaz precisa sempre saber que: *“Não existe organização sem pessoas. Toda a organização é basicamente constituída de pessoas”* (Chiavenato, 2003).

Posto que, a moderna gestão de pessoas tratar-se as pessoas como pessoas, ou seja, as pessoas não são mais tratadas como meios de produção. Isso porque, as pessoas eram tratadas como recurso produtivo, porém, essa forma de tratamento provocou muitos conflitos trabalhistas. Que consequentemente vieram os problemas de qualidade e de produtividade

Assim, a nova tendência nas organizações, é fazer com as pessoas sejam administradoras e não somente executoras de tarefas. Pois, mesmo que a intenção seja que as pessoas deixem de serem vistas como fontes de recursos intelectuais, isto é, vistas como somente capazes de ser portadoras de habilidades, capacidades, conhecimentos, motivação de trabalho, comunicabilidade e outros recursos, jamais a organização deverá esquecer que as pessoas são pessoas, ou seja, tem suas características como: sonhos pessoais, expectativas, objetivos pessoais, histórias particulares e sentimentos com sua função na organização.

Administrar pessoas significa querer e gostar de lidar com pessoas, fazendo com que cada uma seja um verdadeiro administrador.

Segundo Chiavenato, 2003 administrar pessoas significa:

Pessoas não são recursos que a organização consome, utiliza e que produz em custos. Ao contrário, as pessoas constituem fator de competitividade, da mesma forma que o mercado e a tecnologia. Assim parece-nos melhor falar em Administração de Pessoas para ressaltar a administração com as pessoas como parceiras e não sobre as pessoas como meros recursos. [...] As pessoas constituem o mais valioso recurso da organização. Devemos tratar as pessoas como pessoas. A organização depende de pessoas, recurso indispensável e inestimável. (CHIAVENATO, p. 132).

De acordo com Chiavenato, quando ele diz que devemos tratar pessoas como pessoas é que as pessoas são a alma do negócio de uma organização e que dependemos delas para que a organização, desenvolva suas atividades empresariais e obtenha lucros, mercado consumidor.

Conflitos entre equipes de trabalho

O conflito faz parte do processo educacional e do processo de amadurecimento das pessoas. Quando crianças começam em casa com próprios irmãos, e assim por diante, na escola continuam os conflitos e assim nos acompanha até a vida profissional. É preciso descobrir a melhor maneira de lidar com eles, em vez de esperar que eles desapareçam. Já que não há como evitar o conflito quando trabalhamos com pessoas. O conflito nas organizações, no passado era encarado como algo negativo, por isso não se observava tantos conflitos, já que era evitado a todo custo pelos colaboradores.

Porém, atualmente em no século XXI, o conflito é interpretado de forma diferenciada. É encarado como algo normal e natural e que, quando bem administrado pelo líder, pode-se destacar que o conflito acarreta benefícios à organização. Posto que, o conflito saudável entre os colaboradores é bom para o trabalho em equipe, uma vez gera movimento de ideias novas e conceitos importantes para benefícios de todos.

Podemos citar um dos aspectos positivos do conflito é possibilitar um maior relacionamento e envolvimento entre a equipe e o líder, pois, através do conflito, a equipe busca estratégias para solucioná-lo, assim fortalecendo esse relacionamento entre ambas as partes.

Entretanto, o líder deve constatar as principais causas dos conflitos, posto que, podem trazer problemas caso não haja maturidade suficiente para encarar os fatos, analisar o contexto e discutir objetivos. Por isso é importante que toda equipe saiba identificar as causas do conflito e atuar de forma eficiente.

Tipos de conflitos no ambiente de trabalho

Devia fazer parte de qualquer vida profissional saber lidar com conflitos. Qualquer profissional deve desenvolver a sua capacidade de entender a natureza dos conflitos e rapidamente estabelecer uma estratégia de solução para os conflitos, independente da categoria do conflito, o profissional tem que saber lidar com equilíbrio e sabedoria, para que de maneira nenhuma fique algum ressentimento e muito menos que interfira no ambiente de trabalho.

Assim, resolver conflitos significa, ter uma postura imediata de tentar entender os motivos do conflito e conduzir ações para se chegar a um ponto de acordo, que deve ser aceito por ambas as partes. Se não os conseguir evitar, o profissional deve encarar de frente, nunca se fazer de desentendido, ou seja, fingir que não existem ou que não o afeta.

O profissional deve observar quando surge um conflito no trabalho, muito possivelmente, ele enquadra-se numa das seguintes categorias:

- **Conflitos Pessoais** - Este é o tipo de conflito que diz respeito unicamente a uma pessoa. Pode ser o nosso chefe, um colega ou outro membro da empresa. Neste caso, é melhor não se envolver, cada um com os seus problemas;
- **Conflitos Interpessoais** - Este é o tipo de conflito que envolve várias pessoas de dentro da empresa. É o tipo de mais banal nas organizações e acontece frequentemente.
- **Conflitos com outros trabalhos** - Este tipo de conflito surge quando existem outros trabalhos ou tarefas dentro ou fora da organização, que não possibilitam que o trabalho seja efetuado devidamente. Decerto que já lhe aconteceu e ficou bastante aborrecido com isso. Tenha calma, tudo se houvesse resolver.
- **Conflitos entre necessidades e valores** - Este conflito surge quando aquilo que necessita para cumprir o objetivo do seu trabalho entra em conflito com a sua personalidade e os valores que mais preza. É bastante desagradável mas acontece ocasionalmente.
- **Resolver conflitos** - Quando se trata de resolver um conflito, existem diversas maneiras de o abordar e de o gerir. Conheça algumas.
- **Evite-os** - Tente evitar a existência de conflitos. Dê razão à outra parte, mesmo que esta não a tenha, só para que esse conflito não surja. É mais fácil dizer do que fazer, mas faça um esforço para os evitar. Contorne-os, dê-lhes a volta.
- **Controle-se** - Mantenha-se calmo. Não entre em discussões histéricas sobre o assunto em questão. Não se esqueça que a calma é o meio para se conseguir o fim.
- **Colabore** – Tente chegar a um acordo comum entre as pessoas envolvidas no conflito e minimizar ao máximo as perdas para cada lado.

Para Wisinski, “*existem dois tipos principais de conflitos no ambiente de trabalho: interpessoal e organizacional*”.

- **Conflito interpessoal** – Ocorre quando duas pessoas possuem pensamento diferenciado sobre determinado assunto. Pois os seres humanos apresentam dificuldades em aceitar ideias diferentes das suas, especialmente em trabalho em equipe. Por mais que a equipe mostre entrosamento em algum momento vão acontecer conflitos que podem ser causados pela diferença de valores dos indivíduos.
- **Conflito organizacional** – Não é baseado em valores pessoais, é um produto de processos dinâmicos em constante modificação dentro de uma estrutura.

Quando tais processos não recebem a devida atenção, geram conflitos dentro da organização, e é onde o líder deve intervir e encontrar a melhor maneira para que todos possam contribuir com a organização, segundo suas habilidades, garantindo o comprometimento das pessoas em relação à empresa. O maior desafio hoje encontrado pelos líderes é gerir bem os seus recursos humanos. “Dirigir pessoas para delas conseguir a mais alta produtividade é algo que exige mudanças drásticas de postura e de hábitos.” (Drucker, Peter F. p. 309).

Segundo Drucker, dirigir pessoas significa que devemos motivá-las a desenvolverem suas competências, mas para isso é necessário que o líder mude sua postura diante de seus colaboradores, e que muitas vezes essa mudança é drástica, mas necessária.

E mais, o líder deve sempre ter em sua mente que ele precisa motivar seus colaboradores para que eles exerçam suas funções e possam ajudar no desenvolvimento da organização e o seu desenvolvimento como capital intelectual da empresa.

Por fim, de acordo com autores aqui citados, os conflitos são necessários, porém, o profissional tem que ter capacidade de negociar, de discutir com seus colaboradores os motivos dos conflitos, ou seja, qual a natureza do problema e não dos sentimentos envolvidos. Posso que, que é bom ter algum tipo de conflito. Visto que, são esses tipos de divergências que trazem também a inovação, a melhoria, a vantagem competitiva e o debate de ideias. Assim, acabar por completo os conflitos não deve ser o objetivo final do líder.

Líder que motiva: habilidade ou dever?

Como definir o que é motivação? Difícil definir, mas, sabe-se que as pessoas executam alguma ação, porque tem um motivo para tal, o motivo para a ação. Motivo, cada um tem o seu, pois todos são diferentes. CHIAVENATO (1989) diz que a motivação é um aspecto cognitivo, ou seja, aquilo que as pessoas sabem sobre si mesmas e sobre o ambiente em que vivem, bem como seus valores pessoais e necessidades.

De modo geral, CHIAVENATO (1989, p.99) afirma que o motivo é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a um comportamento específico. Esse impulso à ação, pode ser provocado por um estímulo externo (provido do ambiente) e pode também ser gerado internamente por processos mentais do indivíduo.

Fala-se tanto em liderança e motivação, sem antes entender o que há por trás dessas palavras. Pois sem esse entendimento, são apenas duas palavras que geram interesse. Diante, da importância de ambas nas organizações. O que o líder tem a ver com a motivação?

Podemos destacar que um líder motiva sim, deve motivar. É obrigação do líder, fazer com que os seus colaboradores saibam os motivos que eles têm para agir, o líder deve trabalhar um a um. Pois, pessoas não são iguais, têm objetivos e motivos diferentes, seja na vida profissional e na vida pessoal. Assim, o líder para manter um empregado motivado é uma missão desafiadora, pois o resultado depende de vários fatores. Posto que, para manter o colaborador motivado, vestindo a camisa da empresa requer não só conhecimentos de liderança e motivação, o líder tem ser além de profissional, tem que ser humano, inteligente e humilde, ou seja, dar o exemplo, fazer o que fala, ser educado, gentil, cortês, cordial, empático sem ser falso.

As organizações têm-se preocupado com a motivação dos seus colaboradores, posto que, a motivação é fundamental para maior produtividade e, conseqüentemente o lucro. E neste cenário estão os líderes, que são os gerentes, supervisores ou coordenadores, enfim, seja qual for o cargo de liderança que eles ocupem. Eles têm a responsabilidades de manter a motivação dos colaboradores, e ainda assim, manter-se motivado. Pois o líder que não consegue se auto motivar não tem nenhuma possibilidade de motivar seus colaboradores. Já que as pessoas só podem motivar quando estão motivadas, assim conseguem verdadeiramente expressar o seu valor.

Assim, as organizações que conseguirem desenvolverem e se manterem firmes sem que os supervisores fiquem desmotivados, estarão melhores preparadas para enfrentar as constantes mudanças que continuarão a cada dia nas organizações.

No entanto, é uma missão difícil, já que, por mais que o líder seja excelente, também, pode sentir desmotivado com seu trabalho, e na sua vida pessoal, assim, trazendo sérias conseqüências para a organização. Portanto, fica claro que manter a motivação é uma virtude ou uma habilidade, já que para sentir motivado deve-se vê algum sentido naquilo que se está fazendo.

Método

A finalidade do artigo foi alcançada por meio de uma pesquisa bibliográfica. A busca por artigos de periódico foi estruturada visando cobrir parte da produção científica acerca do tema. A investigação foi realizada em bases de dados, revistas, por pesquisadores e em sistemas de busca na Internet. Foram consideradas publicações em alguns períodos

. Construindo-se a pesquisa bibliográfica por análise de livros, artigos, dissertações e teses, com intuito de reunir informações para ilustrar qual a importância do líder na organização de sua equipe de trabalho pretendeu-se nesse sentido, construir argumentos teóricos que subsidiem os alicerces dos resultados da pesquisa bibliográfica.

Nesta pesquisa optou-se pelo enfoque qualitativo. Enquadrou-se dentro das perspectivas qualitativas sendo que o foco da investigação se deu em torno dos objetivos pré-estabelecidos que foram: descrever a importância do líder na organização de uma equipe de trabalho, identificar os conflitos entre equipes de trabalho, classificar os tipos de conflitos entre uma equipe de trabalho e reconhecer o líder que motiva sua equipe de trabalho visando o cumprimento de metas

A pesquisa foi feita através de uma revisão bibliográfica sobre o tema com a utilização da base de dados do google books, livros, artigos científicos, páginas da web e webs sites.

Considerações Finais

Levando-se em consideração a importância do líder e de acordo no que foi apresentado neste artigo, o líder é essencial em uma organização de sua equipe de trabalho e deve ser motivado e motivador. Sua liderança é essência para motivar e liderar pessoas e sua função é estratégica, para que os objetivos organizacionais sejam atingidos. Posto que, liderança é uma capacidade, que nasce com a pessoa, ou que é desenvolvida por ela seja na vida pessoal ou profissional. É uma habilidade muito procurada pelas empresas em um líder.

Portanto, a importância do líder na organização de sua equipe de trabalho envolve os esforços dos gerenciadores para estimular o alto desempenho por parte dos subordinados. O conflito entre as equipes de trabalho é encarado como algo normal e natural e que, quando bem administrado pelo líder, pode-se destacar que o conflito acarreta benefícios à organização e existem dois tipos principais de conflitos no ambiente de trabalho: interpessoal e organizacional

Dessa forma liderar um ou mais grupo de pessoas não é uma tarefa fácil, tem que estar preparado para influenciar e principalmente para os conflitos de equipe, assim, o líder deve manter a motivação de todos, desse modo as chances de um bom desempenho na produtividade das organizações, resultará pelo esperado por seus colaboradores e empresários.

Referências

- CARVALHO, Zenaide. (2008) como manter o empregado motivado? O líder que faz a diferença.<[Http://www.catho.com.br/cursos/index.php?p=artigo&id_artigo=398&acao=exibir](http://www.catho.com.br/cursos/index.php?p=artigo&id_artigo=398&acao=exibir)>. Acesso em: 15 agosto. 2021.
- CHIAVENATO. (1989) Idalberto. Recursos Humanos na Empresa: Pessoas, organizações, sistemas. São Paulo: E. Atlas.
- DAMETTO, André. (2008) Como se tornar um gestor de gestores. Disponível em: <http://www.hsm.com.br/editorias/liderancaemotivacao/artlidermot3_250308.php?>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- FILHO, Luiz Almeida Marins. (2001.) os 12 maiores atributos da Liderança. Artigos. Disponível em: <<http://www.guiarh.com.br/PAG21C.htm>>. Acesso em 11 jul. 2021.
- HOOVER, John; VALENTI, Ângelo. (2006.) Liderança Compartilhada: como alinhar o queas

peças fazem melhor com o que as empresas precisam. São Paulo: E. Futura, 256 p.

HUNTER, James C. (2004) O monge e o executivo. Rio de Janeiro: E. Sextante,

NÓBREGA, Clemente. (2006) Empresas de sucesso, pessoas infelizes? Rio de Janeiro: E. Senac Rio, 248 p.

LAGO, Alfredo. (2001) Coisas do Futebol. Fev.. Disponível em: <<http://www.widebiz.com.br/gente/alfredo/futebol.html>>. Acesso em: 11 jul. 2021

MARTINS, Débora. Tema do artigo: Líder, motive-se. Disponível em: <<http://minutoatenderbem.blogspot.com>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MARQUES, Roberto. Qual a diferença entre líder e chefe? em:

<http://www.jrmcoaching.com.br/blog/qual-diferenca-entre-lider-e-chefe/>. Acesso em: 25 janeiro de 2018.

_____. Tipos conflitos no ambiente de trabalho. Disponível em: <www.expressoemprego.pt/carreiras/conflitos-no-trabalho/4450> Acesso 26 de setembro de 2021.

CAPÍTULO 19

Um olhar sobre o uso das mídias em tempos de pandemia na escola estadual everaldo vasconcelos no município de Santana-Amapá

Letícia da Silva Corrêa de Souza⁴⁸

Idaléa Cardoso Alcantara⁴⁹

Silvia Alessandra Cruz Quadros⁵⁰

Introdução

O advento da COVID-19 desde 2020, impactou grandemente nossa rotina e trouxe grandes mudanças em todas as áreas e nos fez pensar em alternativas para superarmos os desafios que se apresentam no momento. A Educação não fica de fora dessa realidade, onde uma série de adaptações foi imposta pelos governos federais, estaduais e municipais, através de leis, pareceres, portarias e decretos. Os sistemas de ensino tiveram que adotar, de forma excepcional, atividades pedagógicas não presenciais a fim de garantir o atendimento escolar essencial aos estudantes, durante o período de suspensão das aulas presenciais, provocado pela Pandemia do Covid-19. Logo, as mudanças se devem na forma de ensinar, de estudar, de aprender.

Com as aulas presenciais suspensas em decorrência da COVID-19, as mídias sociais passaram a ser um recurso de extrema importância para não interromper o aprendizado do aluno, os sistemas de ensino tiveram que se adequar ao cenário de aulas não presenciais, seguindo as orientações oriundas dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação reorganizando as propostas curriculares e emitindo outras orientações necessárias para a continuidade do processo educacional e o direito de aprendizagem da crianças, investindo em atividades remotas.

Diante dessa nova realidade, considerando as possíveis limitações, todos foram e estão sendo desafiados; alunos que precisam estudar e realizar as atividades sem a presença do professor, os pais que se tornaram tutores e educadores, e os professores que tiveram que se reinventar, tendo que aprender a utilizar novas ferramentas para o ensino, antes desconhecidas por eles.

A pesquisa de campo de cunho quantitativo foi realizada na Escola Estadual Everaldo

⁴⁸ Formação em Pedagogia, Professora do Governo do Estado do Amapá.

⁴⁹ Formação em Pedagogia, Especialista em Mídias na Educação. Professora do Governo do Estado do Amapá. E-mail: idalea.c.a@hotmail.com

⁵⁰ Formação em Letras, especialista em Língua Portuguesa e análise literária, especialista em gestão escolar: administração, coordenação e supervisão. E-mail: s.alessandra.quadros@gmail.com.

da Silva Vasconcelos, no município de Santana-Amapá, localizada na Rua Emílio Garrastazú Médici s/nº – Bairro Paraíso – Santana – Amapá. Criada em vinte e sete de dezembro de 1993, sob o Decreto de Lei n.º 2242, tendo autorização de funcionamento em vigência dia 27 de maio de 2009 sob a portaria n.º 348/09-SEED/GEA. Atende nas modalidades do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e Ensino Médio (1ª a 3ª série), totalizando 582 alunos matriculados nos três turnos, no ano corrente.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi a entrevista semiestruturada, através de um questionário on-line, somando-se a isso a leitura sistemática de autores renomados que tratam da temática abordada no trabalho para melhor fundamentar e discorrer sobre o assunto tratado.

A pesquisa constitui-se dividida em 2 capítulos nos quais o primeiro irá discorrer sobre Mídias: Conceito e características, com objetivo de definir os principais recursos midiáticos utilizados em aulas remotas, além da importância na formação continuada. O segundo capítulo apresenta uma pesquisa realizada na Escola Estadual Everaldo da Silva Vasconcelos, onde podemos analisar o uso das mídias em tempo de pandemia.

A pesquisa foi elaborada a partir de inquietações dos pesquisadores, atendendo aos objetivos do estudo. Através da pesquisa, os professores responderam a 09 (nove) perguntas referentes ao tema abordado, visando identificar aspectos relevantes, além disso, pretende-se consolidar as informações obtidas para conhecermos os conflitos vivenciados pelos professores no que concerne à utilização das mídias no dia a dia. As perguntas que compõem este tipo de questionário resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado.

Os sujeitos da pesquisa foram professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Escola Estadual Everaldo da Silva Vasconcelos, no município de Santana-Amapá, ressalta-se que eles foram indispensáveis nesse estudo de campo, porque somente através deles pode-se obter respostas de grande importância para a realização deste trabalho científico.

A partir da realidade instalada no ensino devido ao COVID-19 e a adequação das aulas presenciais para aulas remotas, fez-se o seguinte questionamento: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no manuseio das ferramentas digitais e aplicativos necessários nas aulas remotas?

Partindo da hipótese de que a maioria dos professores já tinham dificuldades na implementação dos recursos tecnológicos nas aulas presenciais, quando o formato de interação mudou, estas dificuldades se intensificaram, como veremos no decorrer da pesquisa.

O presente estudo intitulado “Um olhar sobre o uso das mídias em tempo de pandemia na Escola Estadual Everaldo da Silva Vasconcelos, no município de Santana-

Amapá”, está pautado em um tema de grande relevância, que impõe aos professores o desafio de trazer para seu contexto as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-se com os conhecimentos escolares e propiciando a interlocução entre os indivíduos.

Dessa forma, torna-se de extrema importância o tema pesquisado, pois este estudo tem por objetivo geral: Investigar o uso das mídias na prática pedagógica de docentes da Escola Estadual Everaldo Vasconcelos no período de ensino remoto e como objetivo específico busca-se identificar as dificuldades dos docentes no manuseio dessas ferramentas digitais e aplicativos para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

A importância do uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem

A sociedade em que vivemos afasta-se radicalmente da industrial para poder construir uma sociedade da informação, ou mais apropriadamente, numa sociedade do conhecimento. Neste contexto, associam-se à informação, características de revisão contínua e de crescente grau de complexidade. Seu conceito está intimamente ligado a novas experiências de espaço e tempo. Assim, as palavras “Conhecimento” e “Educação” voltaram a exercer um novo fascínio.

As principais características da sociedade da informação – complexidade, estabelecimento de novas conexões e atualização constante – implicam em uma nova visão da educação e da formação das pessoas, principalmente o professor, que ainda continua sendo o pilar do processo educacional.

A Sociedade do Conhecimento, também chamada de Sociedade da Aprendizagem, requer uma nova leitura do mundo em que vivemos. Entretanto, difícil é nos despiremos de velhos conceitos, velhas linguagens, dos paradigmas passados, quando eles ainda são naturalmente uma parte de nós mesmos.

Diante das mudanças tecnológicas na sociedade, a escola não deve ficar fora dos avanços tecnológicos, pois excluirá seus alunos de novos conhecimentos e os deixará com pouca preparação para enfrentar os desafios que acontecem no seu cotidiano.

As diferentes mídias: conceitos e características

Conhecer e compreender as linguagens midiáticas são essencialmente importantes para que o professor e o aluno viabilizem novas formas de comunicação de acordo com as condições sociais e históricas. Mas o que é linguagem?

Para O’Sullivan (2001, p.08) podemos definir a linguagem como sendo um código ou “conjunto de signos governado por regras definidas por um acordo entre membros da cultura

que os utiliza”. Signos são compostos por dois elementos: o significador, que é uma forma física, e o significado, que é um conceito mental daquilo a que o signo se refere. O Programa de Aprendizagem para Professores dos Anos Iniciais da Educação Básica enfatiza o significado da palavra mídia:

Em latim, *media* significa os meios. Daí vem a palavra. É o plural de *medium* (o meio). O termo foi adotado nos Estados Unidos e depois adaptado ao português na forma como se pronuncia em inglês: mídia. Designa o conjunto dos meios de comunicação social utilizados atualmente, como rádio, TV, telefone, jornais, revistas, cartazes, internet [...] (Ofício de Professor, 2003, vol. 4, p. 05).

Logo, a mídia é compreendida como os meios que possibilitam a comunicação e interação humana, conforme conceitua GOULART (2014, p.14)

O conceito de mídias sociais se integra nesse contexto, e alguns autores postulam que elas, basicamente, podem ser resumidas como “pessoas conectadas por meio de redes de comunicação digital”. O termo “mídias” é amplo e contempla um conjunto de possibilidades, que vão desde “meios físicos”, propriamente ditos, como um CD-ROM, um meio lógico ou virtual, mas geralmente com o sentido de “algo que é um suporte”. Em termos de comunicação, a terminologia se amplia, abarcando diversas formas ou sistemas de comunicação, como o rádio, a televisão, um folheto, uma camiseta etc. O termo “sociais”, por sua vez, enfatiza o lado humano do conceito, e possui como objetivo final as pessoas em suas relações sociais.

No contexto escolar o que se observa é que a escola apresenta dificuldades em acompanhar as inovações neste tipo de comunicação, pois a cultura digital cresce aceleradamente e crianças e jovens se apropriam muito rápido desses novos conhecimentos, exigindo que os professores busquem formações e informações para atender as expectativas da sociedade e dos estudantes, traduzindo um sentimento de pertencimento desses novos códigos e atribuindo em sua prática, novas formas de se relacionar com os estudante e com o processo de ensino e aprendizagem.

As mídias se utilizam de diversos conjuntos de signos organizados de forma a produzir sentidos que viabilizem a comunicação e o aprendizado. Assim, cada mídia tem o seu código associado, sua maneira própria de viabilizar um ato comunicativo. Podemos caracterizar as linguagens midiáticas como: Visual, que se expressa através textos ou imagens, como: cores, formas, expressões e evocações imediatas que captam a atenção das pessoas; auditiva caracterizada pelo uso dos sons, como exemplo, o rádio; audiovisual, a qual integra o uso de imagens, de texto escrito e de sons, também conhecida como linguagem complexa, como o cinema e a televisão; Multimídia em que se observa a integração de textos, sons e imagens de uma forma não estática. É encontrada nos CDs, DVDs, na internet e na realidade virtual, sendo sua criação atrelada ao surgimento do computador; hipertextual que surgiu com o crescimento do uso do computador e principalmente com o surgimento da internet, um

exemplo são os Sites na internet, que são considerados hipertextos, quando abrimos uma “janela” ou ao ler um texto on-line, o mesmo pode nos remeter a outros links complementares (fotos, textos). Mas, nem sempre a linguagem hipertextual é característica de ambientes virtuais, atualmente muitos livros impressos vem na formatação característica de hipertextos, ou seja, o leitor não precisa fazer uma leitura sequencial ou linear, ele pode escolher os capítulos que mais lhe interessam numa primeira leitura, sem a necessidade de ler o livro todo (BORGES, 2003, p. 64-69.).

No período de aulas remotas houve necessidade de adequação das estratégias de ensino, adaptadas ao contexto de aulas virtuais. Alguns recursos tecnológicos e aplicativos são necessários para viabilizar uma aula que atenda as expectativas de aprendizagens e assim dar-se continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Os aplicativos que mais poderiam ser úteis nesse processo são:

- **Google Meet** que facilita a participação nas videochamadas nas aulas. Traz oportunidade de realizar trabalhos em grupo on-line e com interface rápida e leve e o gerenciamento inteligente de participantes, podendo ser incluído muitas pessoas na chamada.
- **Mentimeter** é uma plataforma on-line para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade. A ferramenta oferece recursos interativos como nuvem de palavras e questionários, com a participação dos estudantes, que podem ser compartilhadas via internet com seu público.
- **O Padlet** é uma ferramenta on-line que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdo multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (textos, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas.
- **O Google Sala de Aula** permite criar um ambiente onde o professor possa compartilhar com os alunos materiais, bem como criar e receber tarefas e trocar informações através de e-mail e mensagens instantâneas. Nesta plataforma também pode-se utilizar atividades colaborativas.
- **Slido** é uma plataforma fácil de usar perguntas e respostas, além de pesquisas. O Slido ajuda os alunos a tirar maior proveito das aulas, fazendo a ponte entre professor (palestrante) e o aluno (público).
- **Podcasts** são sites para disponibilização de conteúdos em áudio, mais especificamente, para gravações de falas para serem ouvidas por usuários em momentos diversos.

Essas são algumas ferramentas, plataformas e aplicativos que poderiam ser utilizadas no ensino remoto, visto que este tipo de ensino exige dos profissionais da educação ferramentas para desenvolverem suas aulas e assim melhorar a participação e interatividade dos alunos.

A importância da tecnologia na educação durante a pandemia

A pandemia pelo novo coronavírus provocou um cenário inédito de isolamento social, o que nos levou a repensar nossas práticas de um modo geral, com estratégias rápidas e planejamento sendo organizado e executado ao mesmo tempo. A transição para o ensino remoto causou um impacto enorme no aspecto emocional de milhões de estudantes, educadores e famílias, além de expor, mais uma vez e com ênfase, fragilidades históricas dos sistemas educacionais, os quais sempre suscetíveis a situações de crises ou fatores que afetam diretamente o cumprimento do ano letivo, assim como das possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Como o encontro presencial entre professores e alunos não pode mais acontecer, a necessidade de se buscar caminhos para aproximar esses atores trouxe para dentro da educação a necessidade do uso das tecnologias para a manutenção das atividades escolares. O que nos leva a discrepância social entre os estudantes, pois segundo dados de pesquisa do instituto Datasenado⁵¹ quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante a pandemia em todo o país, ou seja, um percentual de 35% dos estudantes teve as aulas suspensas, mas não migraram automaticamente para aulas remotas.

A pandemia tem mostrado a face da desigualdade no Brasil e esse dado mostra que no acesso à educação isso não tem sido diferente. Nossa responsabilidade deve ser garantir que todos tenham as mesmas oportunidades. Só assim poderemos avançar como país (ARNS, Presidente do Conselho Nacional de Educação, fonte: Agência Senado)

Além dessa desigualdade, a pesquisa realizada pelo Datasenado, destaca que 64% dos pais consideram que a qualidade do ensino diminuiu com as aulas remotas. Ora, quais motivos levam a uma diminuição da qualidade?

Entende-se que o profissional da educação pouco avançou quanto ao uso de mídias na sala de aula ao longo dos anos, o que trouxe um impacto maior no período de aulas remotas. Segundo Gilza Dorigoni e João Carlos da Silva, em seu artigo intitulado “Mídia e Educação e o uso de novas tecnologias no trabalho escolar: da reflexão para a prática pedagógica”, apontam que antes da pandemia a escola já fazia o sub-uso das mídias, além do aluno estar à frente do professor e da própria escola quanto a tecnologia. O que nos leva a entender o fato

⁵¹ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>

dos pais não acreditarem na produtividade da aula remota.

Para que pudéssemos verificar em Santana/AP como as famílias vêm a aula remota, fora feita uma pesquisa de opinião pelos pesquisadores deste artigo através do Google formulário, em que se buscou uma amostra que envolva escola pública e particular. Destaca-se que 73 pais responderam à pesquisa, sendo que a maioria destes possuem filhos em escolas municipais, quando indagados sobre a maneira como as aulas remotas aconteceram prioritariamente, logo, 35% afirma que o recurso utilizado pelos professores seriam atividades impressas, visto que a maioria dos alunos das escolas públicas têm dificuldade em acessar a internet de casa, enquanto que os alunos das escolas particulares tinham interação ao vivo com os professores todos os dias, através de aplicativos de reuniões ao vivo. A maioria das aulas nas escolas públicas ocorreram no período remoto através de aulas gravadas, material apostilado impresso e aplicativos de mensagens.

Diante das dificuldades para o contato efetivo entre professores e alunos, levou as famílias a questionarem quanto a qualidade do ensino desenvolvido neste período, sendo que 49% dos pais acreditam que os resultados das aprendizagens de seus filhos não são satisfatórios quanto seria em aulas presenciais.

O professor e a formação continuada

Atualmente, as mídias estão mais presentes no contexto escolar, são ferramentas que se bem utilizadas enriquecem consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem. Conhecer esses recursos e aplicá-los em sala de aula é de suma importância para melhorar a educação, sendo assim, os cursos de formação continuada em mídias são uma opção a mais que deve fazer parte do currículo dos profissionais da educação. Pois, com formação adequada, esse docente terá a oportunidade de explorar as tecnologias, analisar suas potencialidades, estabelecer conexão entre essas mídias e as atividades que desenvolve como formador, tendo a sua disposição uma variedade de recursos midiáticos que pode utilizar para incrementar suas aulas, conforme Moran descreve:

É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividade, de avaliar. (MORAN, 2000, p. 137).

Com isso, destaca-se que enquanto seres humanos, precisamos adquirir o conhecimento sobre o nosso meio ambiente e nossas relações durante toda a vida. Assim, como resultado de experiências, fazemos as associações entre os eventos do mundo ao nosso redor. Isso nos leva a considerar que a aprendizagem somente acontece quando ocorre a

mudança de comportamento do ser humano, em resposta a uma experiência anterior, requerendo a existência de um significado efetivo para o aprendiz. Segundo Freire (1998, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, ou seja, durante o processo de formação, o docente passa a adquirir experiência, conhecimento, os quais o transformam, com isso, a sua maneira de pensar e agir se modificam.

Dessa maneira, pensar na formação do professor e pensar numa sociedade mais bem formada culturalmente, podemos entender que a partir do momento em que o ser tem uma qualificação mais ampliada e atualizada, consequentemente vamos ter uma sociedade mais bem preparada e autônoma.

A importância da educação continuada dos professores para a utilização das diferentes mídias na escola.

As transformações ocorridas na sociedade precisam ser trabalhadas nas instituições de ensino para que não se tenha uma defasagem do currículo e dos conteúdos, a falta de relação com a realidade e uma série de outros fatores que refletem a não-aprendizagem e/ou a dificuldade na aprendizagem, principalmente, a significativa. Isso tudo está intrinsicamente relacionado à formação de professores, como podemos observar em Costa (2005, p. 21), o qual enfatiza que:

[...] é importante levar em conta, nesse processo de transformação, todos os índices que apontam para a educação como uma instituição com déficits na formação dos alunos, na capacidade de mantê-los em seus programas e em torná-los competentes para os desafios da sociedade atual. Sabe-se que da escola se espera muito mais do que a alfabetização e o desenvolvimento da cidadania e do nacionalismo, que se cobra da escola uma participação maior na formação dos indivíduos e no apoio às difíceis condições de vida que eles enfrentam no mundo contemporâneo [...]

Dessa forma, o professor precisa ter em mente que incluir essas mudanças na escola não é fácil nem imediata, é um trabalho que envolve debates, experimentação, análise e avaliação, em um processo com avanços e recuos, sem desistir frente aos obstáculos que aparecem com frequência.

Vale ressaltar que Fischer (2001, p. 24) chama atenção sobre o quanto os professores sabem pouco a respeito de quanto se alteraram os modos de aprender das gerações mais jovens:

Afinal, o que é para eles estar informado ou buscar informação? De que modo seu gosto estético está sendo formado? O que seus olhos buscam ver na TV, o que olham e o que dizem do que olham? Que sonoridades lhes são familiares, aprendidas nos espaços da mídia? O que lhes dá prazer nessas imagens midiáticas? Com que figuras ou situações alunos e alunas se identificam mais

acentuadamente? Que modos de representar, os objetos, os sentimentos, as relações entre as pessoas, são cotidianamente aprendidos a partir da linguagem do cinema e da TV?

É nesse cenário que o profissional da educação precisa buscar melhoria na sua prática pedagógica, redimensionar o seu papel, sendo estimulador do conhecimento e não apenas transmissor. Moran (2000) ressalta que “o professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante”.

Nesse sentido, para que a atuação do educador apresente bons resultados, ele precisa estar constantemente se atualizando e estudando sempre. Por isso, a formação contínua do professor permite a análise da teoria na prática, além de desenvolver reflexões sobre sua prática pedagógica. Para Freire, (1998, p.24), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.

Isto deixa claro que o educador necessita de formação permanente para se atualizar sobre o que está acontecendo, buscando informações para estar consciente dos diversos saberes.

Assim, o processo educativo necessita estar relacionado ao contexto atual, em que o aluno está inserido. E tudo isso implica em conhecer e saber usar pedagogicamente entre outros recursos, as mídias, para desenvolver nos alunos além da análise crítica, um conjunto de competências que os tornem capazes de tomar decisões, traçar planos e organizar os recursos necessários para aprender de forma contextualizada.

Para nós professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual não tenhamos respostas, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a respostas tudo isso gera um desconforto e uma grande insegurança (MORAN, 2000, p. 142).

Dessa forma, o professor precisa ter coragem e compromisso para utilizar as mídias na educação e deixar de lado o hábito das rotinas, mesmo que suas condições de trabalho não sejam favoráveis, sempre haverá uma opção para incluir as mídias integrando-as ao ensino. O professor precisa ser como o autor Goulart.

O uso das mídias na Escola Estadual Everaldo de Vasconcelos

A Escola Estadual Everaldo Vasconcelos é uma escola pública criada através do Decreto nº 2242 de dezembro de 1993, a qual já passou por algumas reformas, no entanto, não

foram reformas estruturais, com isso desde 2019, a Escola encontra-se fora do seu espaço, o que dificulta o uso do LIED, que é um espaço organizado com computadores. Mesmo tendo um espaço destinado com equipamentos para atender à comunidade escolar, esse ambiente pouco tem funcionalidade, pois seus equipamentos são antigos e estão deteriorados. Assim, a inserção das mídias nas aulas dos professores tornou-se inviável no sentido de melhor encaminhar o processo de ensino e aprendizagem. Os servidores que trabalham nessa sala possuem curso de formação em TICs e até 2019 aplicavam cursos para os alunos e auxiliavam os professores. A partir de 2020, com a pandemia, os servidores do LIED da escola criaram uma cartilha, com dicas de sites, aplicativos e vídeos variados que os professores poderiam utilizar em aulas remotas.

Logo, a Escola Estadual Everaldo Vasconcelos faz uso das mídias ao longo dos anos, no entanto, ainda de maneira tímida e restrita ao laboratório de informática. No período de aulas presenciais, o uso das mídias em sala de aula se dá prioritariamente pelo uso do programa Power Point, o qual é utilizado de maneira limitada quanto aos recursos.

Análise e interpretação dos dados da pesquisa

O embasamento teórico e as descobertas de informações transformam a sala de aula em um ambiente de aprendizagem, de investigação, reflexão, descoberta e construção do conhecimento. Portanto, conhecer as mídias e suas potencialidades utilizando-as com base nos objetivos específicos para cada atividade prevista no seu planejamento é um dos aspectos a ser considerado pelo professor:

Isto porque para questionar o aluno, desafiá-lo e instigá-lo a buscar construir e reconstruir conhecimento como uso articulado de tecnologias, o professor precisa saber quais mídias são tratadas por essas tecnologias e o que elas oferecem em termos de suas principais ferramentas, funções e estruturas. (PRADO, 2008, p. 8).

Com relação a esses pontos acima, percebe-se que o professor deve atentar para o que está aprendendo e como vai inserir esse aprendizado em seu planejamento, lembrando que sempre é bom fazer um paralelo entre a teoria e a prática de seu trabalho, para melhor identificar os pontos positivos e negativos e assim melhorar cada vez mais sua práxis.

Método

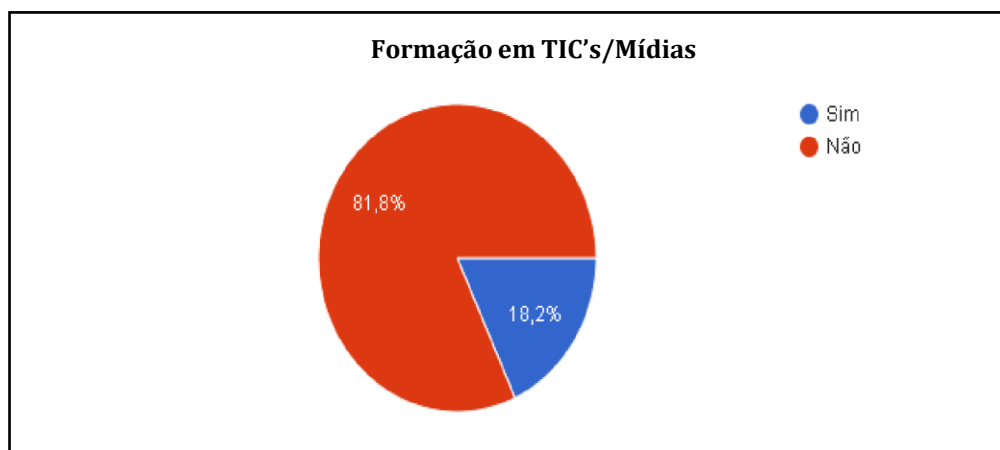
O presente artigo surgiu de inquietações das autoras ao observar as práticas dos docentes neste período de aulas remotas e também de leituras prévias da literatura sobre o tema apresentado. Com intuito de reunir informações a respeito do tema em questão, realizou-se pesquisa bibliográfica de livros, artigos, dissertações e teses para fundamentar nossas

inquietações quanto ao manuseio das mídias nas aulas remotas e as dificuldades dos docentes em utilizar muitas delas em sua prática pedagógica.

Optou-se pela pesquisa quantitativa, realizada com uma população total de 22 docentes do ensino fundamental II e Ensino Médio, com amostra de 22 docentes, através de questionário estruturado, aplicado através do google formulário, com perguntas fechadas, sendo o foco da pesquisa dentro das dimensões: Investigar o uso das mídias na prática pedagógica de docentes da Escola Estadual Everaldo Vasconcelos no período de ensino remoto e específico identificar as dificuldades dos docentes no manuseio dessas ferramentas digitais e aplicativos para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. O desenho é não experimental uma vez que as pesquisadoras não manipularam a variável.

Para Moreno (1992), o padrão do universo social é invisível, mas os gráficos podem torná-lo visível. Assim, os questionamentos foram formais, a fim de obter respostas mais precisas, utilizando-se critérios de múltipla escolha.

Gráfico 1

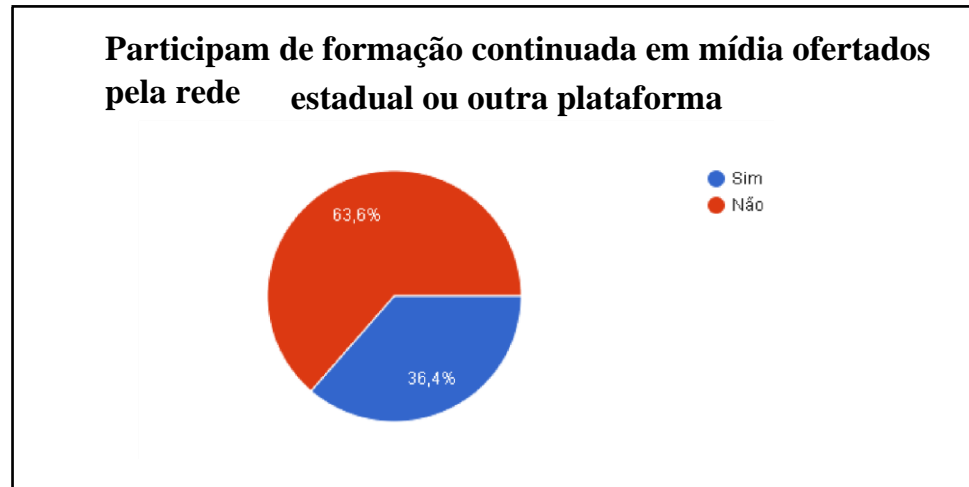


Fonte: Autoras, 2021

A primeira pergunta feita aos professores foi se os mesmos possuem formação em TICs/Mídias. 18,2% de professores afirmaram que sim e 81,8% não. Isso nos leva a observar que mesmo diante da importância do uso das mídias na educação como forma de implementar as práticas pedagógicas dos professores, muitos profissionais ainda precisam se aperfeiçoar quanto a essas novas ferramentas que a cultura digital impõe aos profissionais da educação, uma vez que a criança, o adolescente e o jovem estão mergulhados nessa cultura, são os ditos estudantes conectados, e se apropriam muito rápido desses novos conhecimentos e interações. O professor, neste contexto, precisa se tornar o professor 3.0 como bem afirma o autor Elias E. Goulart e diante dessa necessidade de atualização poder contribuir de forma decisiva para a melhoria de sua prática educativa junto aos alunos. Desta forma, é importante destacar as contribuições de Libâneo (2004) quando afirma que o processo de educação continuada deve

ser um processo constante e permanente, principalmente quando se trata de aprender novos processos como a questão das mídias e das novas tecnologias.

Gráfico 2



Fonte: Autoras, 2021

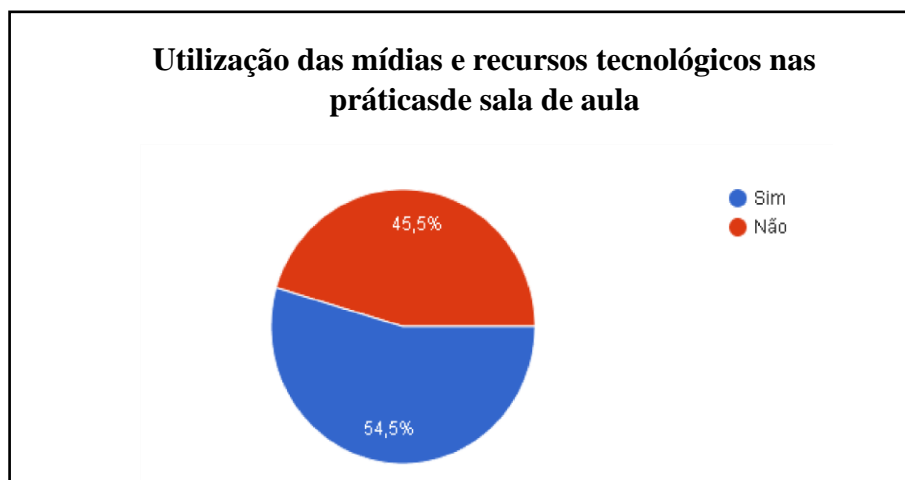
A segunda pergunta foi se eles participam de cursos de formação continuada em mídias, oferecidos pela rede estadual ou outras plataformas. 36.4% de professores afirmaram que sim e 63,6% não.

A partir das respostas dos professores, percebe-se que há necessidade de avançar em formação continuada em mídia, pois a sociedade impõe que profissionais da educação estejam atualizados e dominem os recursos tecnológicos para utilizarem de maneira consciente e apropriada em sala de aula. Neste sentido, de acordo com Libâneo (2004, p. 227):

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (2004, p. 227).

Compreende-se nesse sentido que os professores precisam tomar ciência de suas necessidades de busca por novas formações ou aprendizados que os possibilitem a dominar esses recursos que estão há muitas décadas disponíveis, porém com pouca adesão na prática de sala de aula e, com a pandemia, veio a necessidade de utilizar os recursos tecnológicos e aplicativos para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem em formato remoto.

Dessa forma, a busca pela formação foi também reforçada no exposto por Marques (2006, p. 197) afirmando que as novas descobertas na sociedade requerem novos caminhos na formação do educador, a formação do profissional de educação precisa ser revista, impondo domínio na sua prática pedagógica devido às novas tecnologias existentes nesse contexto atual, e pela diversidade de informações que a mídia nos mostra. O educador precisa ser o mediador desse conhecimento, orientando seu aluno para diferenciar o que é bom e o que é ruim no mundo tecnológico.

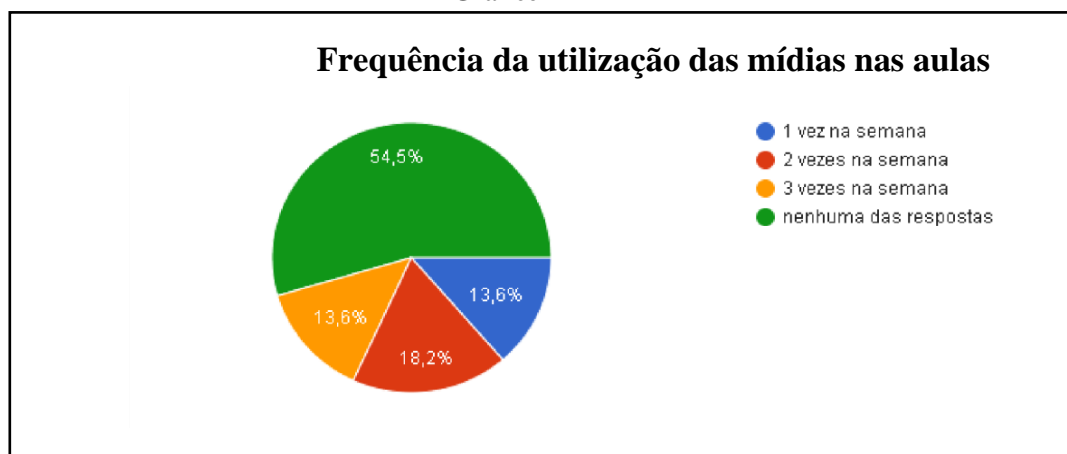
Gráfico 3

Fonte: Autoras, 2021

Quando perguntados se utilizam as mídias e os recursos tecnológicos nas aulas, 54,5% responderam sim e 45,5% não. Percebe-se nesse sentido que apesar da pouca formação em mídias, o número de professores que utilizam em sua prática os recursos tecnológicos aumentou. Isso nos faz observar que mesmo não tendo formação e não buscando aprendizados no manuseio dos recursos tecnológicos, boa parte já começa a incluir na prática de maneira a inovar suas aulas. Sobre esse aspecto ALMEIDA (2006) destaca

Compreender as potencialidades inerentes a cada tecnologia e suas contribuições ao ensinar e aprender poderá trazer avanços substanciais à mudança da escola, que se relaciona com um processo de conscientização e transformação que vai além do domínio de tecnologias e traz subjacente uma visão de mundo, de homem, de ciência e de educação. (p. 4)

Saviane (2003, p. 75) afirma que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. Para isso é necessário organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essas atitudes na sociedade pedem mudanças, transformações na educação e isto inclui os educadores, sendo prioridade nesse segmento a capacitação profissional.

Gráfico 4

Fonte: Autoras, 2021

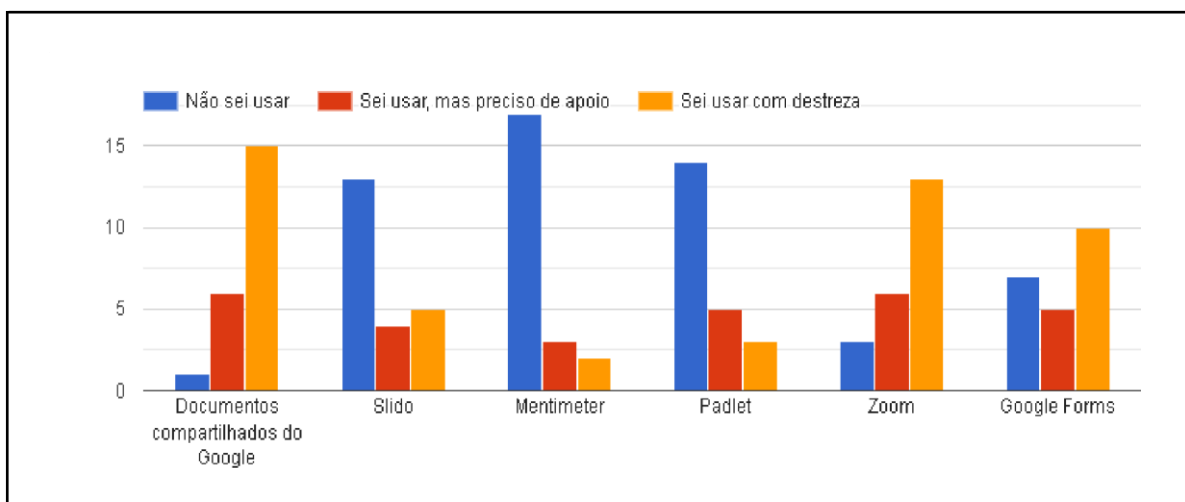
Foi também perguntado aos professores com que frequência utiliza as mídias em suas aulas. 13,6% 1 vez na semana, 18,2% 2 vezes na semana, 13,6% 3 vezes na semana.

Observa-se nesse sentido que a educação continuada recebida na temática com relação às mídias vem se configurando como um instrumento significativo na mudança de comportamento na prática dos professores da escola lócus da pesquisa bem como na melhoria do processo do ensino e da aprendizagem. Assim tendo o eixo o enfoque do desenvolvimento profissional docente, traz consigo o enorme desafio de situar com clareza o papel dos professores na sociedade atual, que demanda cada vez mais uma grande capacidade de adaptação, flexibilização, atualização de conhecimentos, frente às exigências da prática educativa.

No processo de formação, o educador tem a oportunidade de vivenciar distintos papéis como o de aprendiz, o de observador da atuação de outro educador, o papel de gestor de atividades desenvolvido em grupo com seus colegas em formação e o papel de mediador junto com outros aprendizes. A reflexão sobre essas vivências incita a compreensão sobre o seu papel no desenvolvimento de projetos que incorporam distintas tecnologias e mídias para a produção de conhecimentos. (PRADO, 2008, p. 8)

Estamos certo de que as tecnologias podem colaborar para um ensino inovador, observa-se que o que ocorre na prática é muito pouco diante das possibilidades que a TV e vídeo, internet entre outros meios podem contribuir na formação dos educandos, por ser uma visão diferenciada com relação às outras tecnologias e mídias, enquanto prática inovadora. O resultado ao questionamento do gráfico 4, demonstra que quase a metade dos entrevistados já fazem uso das tecnologias pelo menos uma vez por semana.

Gráfico 5 - Dificuldades no manuseio de aplicativos e programas no apoio ao ensino remoto



Fonte: Autoras, 2021

Quando indagados em relação aos aplicativos e programas de apoio ao ensino remoto,

o nível de proficiência apresentou-se baixo nos aplicativos Slido, Mentimeter e Padlet que auxiliaria na relação professor e aluno no período de aulas remotas, com intuito de melhorar a participação e interatividade. Porém, observa-se que os profissionais, mesmo diante da grande necessidade de se utilizar esses recursos, poucos adotaram em sua prática, deixando de dinamizar suas aulas e torná-las mais interessantes e interativas. Isso mostra que os professores necessitam adquirir uma postura diferenciada frente aos novos desafios midiáticos conforme GOULART (2014, p. 24) descreve:

O Professor 3.0 será aquele ciente desta “nova cultura on-line” e dela lançará mão para elaborar situações, problemas, desafios, por exemplo, para dinamizar o processo educativo. A organização do trabalho, a divisão de responsabilidades e a demanda por liderança eficaz são aspectos importantes e decorrentes a serem oportunizados pelo docente para a construção de um novo perfil de cidadão, com mais autonomia para aprender, mais participação comunitária e com foco na solução de problemas comuns e práticos.

Diante desses novos recursos, observou-se na pesquisa que 100% dos professores utilizaram como recurso para as aulas remotas o aplicativo de mensagem WhatsApp para enviar textos, áudios, vídeos, aliado a isso, fora entregue regularmente um conjunto de atividades impressas. Apenas 22,7, % dos professores da escola utilizaram o Google Meet; 13,6% fizeram uso do Zoom e 13,6% o Google sala de aula.

Para que entendêssemos os motivos para o baixo uso de aplicativos que facilitariam as aulas, questionamos sobre as maiores dificuldades para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem no período de aulas remotas, chegamos à conclusão de que 95,2% dos alunos não têm acesso aos recursos tecnológicos (celular, tablet, computador interligado à internet para assistirem aulas); 71,4% dificuldade por parte dos pais dos alunos em manusear equipamentos; 57,1% falta de internet de qualidade para o professor dar aula; 38,1% dificuldade de manusear ferramentas tecnológicas e dificuldade de se adequar a essa nova realidade tecnológica.

Considerações finais

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, fica evidente que os professores estão diante de um grande desafio, que é aliar o uso das mídias à educação, haja vista que a cultura digital vem tomando espaço cada vez mais na sociedade e de fato elas estão presentes no nosso dia a dia e dos estudantes, mas nota-se que ainda não há uma ampla utilização destas ferramentas que poderiam ser úteis no ambiente educacional, sobretudo em tempos de aulas remotas.

Observou-se na pesquisa que os professores não participam de cursos de formação continuada no que tange a questão das mídias e não demonstram iniciativas. Observa-se neste

contexto que o professor deve assumir uma postura de buscar novos conhecimentos, se aperfeiçoar e se sentir desafiado frente às novas mudanças tecnológicas que vão surgindo no contexto social e que se mantenha integrado às comunidades virtuais, seja por interesse ou necessidade que sua prática exige, e que para isso precisa dispor de tempo, recursos e determinação, o que se chega a compreender que não é fácil dentro do contexto de vivência do profissional docente.

Percebeu-se a existência de uma grande dificuldade dos docentes em aplicar práticas utilizando metodologias e ferramentas digitais como forma de promover a interatividade entre estudantes e entre professor e estudantes. Essa dificuldade aumentou com o surgimento da pandemia pela COVID-19, evidenciando a necessidade de buscar informações, formações, aprendizados e conhecimentos quanto às mídias sociais e seus benefícios dentro do contexto escolar.

Verificou-se que os professores utilizam alguns recursos tecnológicos na sua prática educativa e que estas têm contribuído de certa forma no processo ensino e aprendizagem, no entanto há uma subutilização das mídias, deixando de utilizar o máximo de recursos que elas podem ofertar.

Uma das causas encontradas são de toda natureza como falta de estrutura física para uso dos laboratórios, internet de baixa qualidade, recursos que são poucos não atendendo a demanda de profissionais da escola, pouca formação em serviço que deveria ser realizada pela mantenedora quanto ao uso de aplicativos nas aulas remotas, falta de incentivo aos profissionais da educação para a realização de cursos em mídias, muitas vezes falta de tempo e dedicação para o aprimoramento de novos conhecimentos.

É importante destacar que a problemática então buscada neste trabalho com relação ao uso das mídias em tempo de pandemia na escola Estadual Everaldo foi respondida, pois a partir das entrevistas realizadas podemos vislumbrar que ela é utilizada, no entanto de maneira incipiente.

Deve-se salientar que os objetivos propostos para esta pesquisa também foram atingidos, uma vez que podemos constatar na pesquisa que apesar dos professores utilizarem as mídias nas suas aulas, estes não possuem uma formação adequada para aplicarem pedagogicamente de maneira eficiente, no entanto ficou evidenciado através dos resultados suas dificuldades no manuseio das mídias sociais e como implementá-las nas suas aulas.

Portanto, este estudo permitiu contribuir para o alargamento das discussões a respeito da temática em questão, bem como servir de subsídios para a escola, para os professores, bem como para comunidade em geral, no sentido de que utilização das diferentes mídias hoje se torna necessária, principalmente no contexto de uma sociedade dinâmica como esta que

estamos vivenciando. E como o professor é um elemento importante e necessário no processo educacional não pode ficar alheio a essa educação continuada.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.
- ALMEIDA, Maria. Elizabeth B. **Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios** BOLEMA – Boletim de Educação Matemática, UNESP, Rio Claro, 2008.
- _____, Maria ELizabeth B. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE, José A.; ALMEIDA, Maria E. (orgs). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- _____, Maria Elizabeth B. **O Computador como Ferramenta de Reflexão na Formação e na Prática de Professores**. São Paulo, Revista da APG. Nº11, ano VI, PUC-SP, 1997.
- _____, Maria Elizabeth B.; MORAN, José. **Integrar as mídias na educação**. 2006. Disponível em: <<http://www.webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/html> > acessado em 24 de abril de 2012.
- _____, Maria Elizabeth B. **Informática e formação de professores**. Vol.1. Brasília, 2000.
- BERLLONI, Maria L. **Educação à distância**. 3ª Edição. São Paulo, Brasil: Autores Associados. 2003.
- BORGES, Marta Kaschny (et al): **Tecnologia, Educação e Aprendizagem: Os desafios para o educador na era da comunicação e da informação**. 2ª Edição – Florianópolis, UDESC/CEAD, 2004.
- BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 1999.
- _____. Lei 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- CANDAU. Vera Lúcia (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COSTA. Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DORIGONI, Gilza Maria Leite e SILVA, João Carlos da. **MÍDIA E EDUCAÇÃO E O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO TRABALHO ESCOLAR: DA REFLEXÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**. Artigo disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_gilza_maria_leite_dorigoni.pdf , acessado: 08/10/2021 às 13:18
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GOULART, Elias E. **Mídias Sociais Uma Contribuição de Análise**. EdPucrs: Porto Alegre, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2004. (col. Docência em formação).
- _____, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MARQUES, Maria Osório. **A escola no computador: linguagem rearticulada, educação outra**. 2006.
- MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Artigo publicado

- narevista Informática na Educação: **Teoria &Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1(set 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>>acessado em 01de maio de 2012.
- _____, José Manuel. **Educação Inovadoras na Sociedade da Informação**. 1999.
- _____,José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS,Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Papirus Editora, 2000.
- _____. **Desafios da Internet para o professor**. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm>, acessado em 01 de maio de 2012.
- _____. **Educar o educador**. Disponível em:<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/educar.htm>>.acessado em 02 de maio de 2012.
- _____. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**. *Publicado na revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995.
- _____, O’SULLIVAN, **Tim e outros**, Piracicaba: Unimep, 2001.
- MORENO, J. L. Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama. Goiânia: Dimensão, 1992. v. 1.
- OFÍCIO de Professor:** aprender mais para ensinar melhor. Vol. 4. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2003. (Programa de Aprendizagem para Professores dos Anos Iniciais da Educação Básica).
- OLIVEIRA, Ivan: **Introdução à Metodologia Científica**. 3ª ed. Pará de Minas: Virtual Books, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão Docente e Formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- _____. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PRADO, Maria Elisabette Brito. **Prática pedagógica e formação de professores com projetos:** articulação entre conhecimento, tecnologia e mídias, 2008.
- PRATA, Carmem Lúcia.A importância do diagnóstico. **In Programa de FormaçãoContinuada Mídia na Educação**. Módulo Gestão Integrada de Mídias. Brasília.
- RAMOS, Marise. **Pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação?. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Ezicléia Tavares, **A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTS formação de professores e educação e comunicação da ANPED**, 2000 a 2008.
- SAVIANE, Demerval. **Pedagogia história-crítica:** primeira aproximação. Campinas, SP: Autores Associados. 2003.
- VALENTE, J. A. **O papel do computador no processo ensino-aprendizagem**. Boletim do Salto para o Futuro. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003.
- _____, J. A. **formação de educadores para o uso da informática na escola** (org) Jose Armando Valente. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

CAPÍTULO 20

Alfabetização e Letramento: ações pedagógicas nos primeiros anos do ensino fundamental

Aldaléa Balieiro Santiago⁵²

Jeane Costa Malheiros⁵³

Maria Orminda Miranda⁵⁴

Introdução

Diversos estudos contribuem para a compreensão de alfabetização e de letramento com fundamentação em reflexões da Psicogênese da Língua Escrita, da Psicologia do Desenvolvimento cognitivo e linguístico, da Psicologia cognitiva, das ciências da linguagem, sobretudo a Psicolinguística, a Fonologia e a linguística textual.

As crianças se apropriam de muitas e diferentes competências no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sendo necessário desenvolver diversas habilidades para aprender a ler e a escrever, uma delas é o conhecimento das relações letra-som, ou seja, aprender a relação do fonema-grafema ou grafema-fonema, que é a base indispensável para compreender o princípio alfabético. Mas não é apenas em situações de reflexão sobre a linguagem oral e escrita que o ensino deve ser pautado. As práticas de leitura e de escrita criam constantemente desafios para o desenvolvimento da aprendizagem da criança na compreensão do sistema de escrita alfabética, na consciência fonológica, no conhecimento das letras, na apropriação de normas ortográficas, nas habilidades de ler, interpretar e produzir textos.

No cenário educacional para muitos educadores, alfabetizar letrando apresenta-se como um grande desafio, pois para isso é essencial que o professor domine saberes específicos para o desenvolvimento efetivo das aprendizagens de leitura e escrita das crianças. Dessa forma levanta-se os seguintes questionamentos: Como alfabetizar em contexto de letramento? Quais ações pedagógicas considerar para que ocorra intencionalidade no processo das aprendizagens?

Um diagnóstico adequado, e prática docente voltada para alfabetização e letramento, e conhecimentos específicos atrelados a uma fundamentação reflexiva teórico-prática de modo a orientar, pedagogicamente, ações e metas para o desenvolvimento de aprendizagem,

⁵² Professora da Prefeitura Municipal de Macapá

⁵³ Pedagoga. Prefeitura Municipal de Santana-AP

⁵⁴ Professor do Governo do Estado do Amapá.

favorecem o alcance da alfabetização na idade certa e possibilitam que os alunos, ao final do processo de escolarização possam fazer uso competente da Língua Materna.

Em consonância com os objetivos deste trabalho que apresenta o tema – Alfabetização e letramento: ações pedagógicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o resultado da pesquisa realizada, foi estruturado de maneira a apresentar como acontece a construção do sistema de representação da escrita e a elaboração de instrumento de sondagem para identificação das hipóteses das crianças no processo de construção da escrita alfabética.

Inicialmente faz-se uma breve reflexão acerca dos métodos de alfabetização ocorridos no passado. Em seguida, discorre-se sobre como funciona o sistema alfabético da escrita defendido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e estudiosos da área, fazendo um esclarecimento das hipóteses de escrita. Acrescenta-se explanação sobre a finalidade da sondagem e sua importância e algumas considerações sobre alfabetização e letramento enfatizando que ambos podem caminhar juntos. Por último, ações pedagógicas possíveis de serem realizadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nas considerações finais abordam-se a questão da necessidade do educador/alfabetizador pesquisar e investigar as diferentes hipóteses de escrita de modo a acompanhar o desenvolvimento de cada aluno para realizar intervenções adequadas, citando que não é o único tipo de diagnóstico a ser realizado, lembrando que a realização desse diagnóstico não tem o objetivo de classificar e rotular os alunos, mas de refletir e agir em prol do desenvolvimento dos mesmos.

Além disso, ressalta-se a necessidade de promover oportunidades de as crianças conviverem com materiais escritos que tenham como referência as práticas sociais de leitura e de escrita. Faz-se também referência sobre os principais entraves da ausência de um diagnóstico adequado para identificar corretamente as hipóteses de escrita e alfabetizar em contexto de letramento. Ainda, reflete-se sobre a importância da formação continuada no fazer docente, considerando principalmente as ações pedagógicas que o professor precisa desenvolver para favorecer o processo de alfabetização e letramento.

Método

O presente trabalho surgiu de uma leitura prévia de literatura específica sobre o tema em questão. Construindo-se a pesquisa bibliográfica por análise de livros, artigos, texto de internet e Referencial Curricular Amapaense com o intuito de reunir informações para construir os argumentos teóricos que subsidiem os alicerces dos resultados da pesquisa bibliográfica.

Resultados

Os resultados fundamentam-se numa abordagem bibliográfica de práticas em alfabetização e letramento que no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita apresentam a necessidade do conhecimento, análise e reflexão da fundamentação teórico-prática, destacando vários autores nas seções e subseções pertinentes ao desenvolvimento do tema em estudo.

Sistema de escrita alfabético

A discussão sobre quais métodos de alfabetização são mais adequados, sempre permeiam o ambiente educacional, na persistência de muitos docentes em encontrar uma forma mais eficiente de alfabetizar sua turma. A questão dos métodos de alfabetização é histórica, com controvérsias e polêmicas, presentes desde as décadas finais do século XIX quando começa a fortalecer um sistema público de ensino com necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita com argumenta Soares (2019):

Como consequência da indefinição de como garantir esse domínio, o método para a aprendizagem inicial da língua escrita tornou-se, já então, uma questão, no primeiro sentido da palavra – uma dificuldade a resolver; e como consequência de diferentes respostas sugeridas para essa dificuldade o método tornou-se, também já então, uma questão, no segundo sentido da palavra -, um objeto de controvérsias e polêmicas. Uma questão que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo, ao longo do tempo, sucessivas pretensas ‘soluções’, em movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre ‘inovadores’ e ‘tradicionais’: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente. (Soares, 2019, p. 16-17)

A partir dos anos 1979 como atesta Moraes (2012) houve grande divulgação da teoria da psicogênese da escrita desenvolvida pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Desde 1980, com rótulo de “construtivismo” bastante difundida, diversificou as pesquisas nessa área a partir de estudos de métodos de ensino e investigação nos processos de aprendizagem.

Sobre o assunto, Moraes (2012) contribui dizendo que:

Geralmente sob o rótulo de ‘construtivismo’, tem sido, desde os anos 1980, bastante difundida na formação inicial e continuada de nossos professores e faz parte da fundamentação de documentos do MEC, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de primeira a quarta série, instituídos em 1996. Reconhecendo as grandes contribuições que trouxe – e os grandes desafios e lacunas que provocou, ao desbancar os métodos tradicionais de alfabetização -, vamos aqui denominá-la de ‘teoria da psicogênese da escrita’. Quanto ao alfabeto, assumindo os ensinamentos dessa perspectiva teórica, vamos chamá-lo de Sistema de Escrita Alfabética (ou, de forma abreviada, SEA), de

“sistema de notação alfabética”, “sistema alfabético” ou “escrita alfabética”, sem distinção (Morais, 2012, p. 45).

A partir das pesquisas de Emília Ferreiro sobre o caminho através do qual a criança toma consciência da natureza alfabética do nosso sistema de representação escrita, as crianças elaboram diferentes hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita – com quantas letras se escreve uma palavra, quais são elas e em que ordem elas aparecem.

Para descrever o processo de aquisição da escrita é importante considerar que o ponto de partida da aprendizagem é a própria criança, pois de acordo com as pesquisas iniciadas por Ferreiro e comprovadas por diversos estudiosos, a compreensão é de que a escrita não é um código a ser assimilado e sim um sistema de representação que cada um reconstrói até estar plenamente alfabetizado. Nesse sentido, Ribeiro (2006) afirma que:

[...] A psicogênese de Ferreiro revela que a criança, espontaneamente, elabora estratégias para utilizar e interpretar os sistemas de representação que a cultura lhe coloca à disposição e que com elas pode enfrentar os desafios da leitura e da escrita. [...] Emília Ferreiro denuncia como uma prática pedagógica equivocada a tentativa do professor de negar o aprendizado espontâneo como se fosse um fator que atrapalhasse o aprendizado sistemático. Trata-se de uma crítica importante que se aplica de forma mais geral a uma concepção pedagógica tradicional ainda bastante arraigada. A descoberta de que conteúdos tipicamente escolares como a leitura e a escrita têm sua pré-história no desenvolvimento espontâneo ilumina as disponibilidades da criança para o ensino (Ribeiro, 2006, p. 68).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 221) “o nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese”. Em contrapartida, Teberosky (1995) enfatiza que antes de compreender como funciona o sistema alfabético da escrita, as crianças começam diferenciando desenho de escrita. Uma vez que sabem quais são as marcas gráficas elas elaboram hipóteses sobre a combinação e a distribuição das letras. Tais hipóteses não se referem ao significado das letras, mas como estas se combinam entre si e quantas são necessárias em uma combinação. Trata-se de ideias que funcionam como princípios organizadores do material gráfico, princípios que orientam a possibilidade de interpretar um texto ou de fazer uma leitura.

[...] as crianças distinguem entre textos que têm “poucas letras” e textos que “são para ler” [...] também rejeitam textos com letras repetidas porque “são todas iguais”. Por outro lado, várias letras diferentes, combinadas com pelo menos uma certa alternância, são consideradas para ler. Dizemos, portanto, que essas restrições que as crianças impõem ao material gráfico são para permitir um ato de leitura. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 46)

Segundo Barbosa (1991, p. 74), Ferreiro e Teberosky “concebem a escrita como

objeto de conhecimentos da criança e analisam a evolução das concepções infantis sobre a língua escrita”, que a Psicogênese pressupõe a criança como um sujeito que constrói ativamente o saber onde a escrita deixa de ser percebida como um código, cujos elementos e relações são dados previamente, e passa ser concebida como um sistema de representação da linguagem, por isso a tarefa da criança, na alfabetização é, através de um processo de construção, superar hipóteses precárias e, num refinamento de hipóteses já produzidas, chegar a compreender como a linguagem está representada na escrita. Nesse sentido, é imprescindível que o professor alfabetizador saiba como e quando intervir nas hipóteses de escritas das crianças, lançando mão de ações estratégicas carregadas de intencionalidades.

Diante disso, Barbosa (1991) ressalta algumas consequências que deem ser consideradas a partir das investigações sobre as hipóteses de escrita dos alunos, no sentido de tornar a alfabetização das crianças nas séries iniciais mais eficiente e eficaz, que são as seguintes:

- Fica superada a visão da alfabetização como domínio de uma técnica, o processo passa a ser visto como uma aprendizagem conceitual;
- Estabelece-se a distinção entre a intervenção do ensino e o processo de aprendizagem; a possibilidade de assimilação da informação veiculada depende do nível de conceitualização da criança;
- O objetivo do processo é proporcionar oportunidades de uso da escrita, a fim de levar a criança à compreensão da estrutura da língua, entendida como um sistema de representação da linguagem;
- Enfatizam-se as produções espontâneas da criança, pois essas revelam como está utilizando a escrita; essa utilização passa por etapas reconhecíveis, antes mesmo da criança atingir o nível denominado alfabético;
- Os erros de escrita se transformam em índices que evidenciam etapas constitutivas do processo;
- O domínio ortográfico é adiado para uma fase posterior ao domínio alfabético;
- A sala de aula se transforma em um ambiente alfabetizador, proporcionando a interação constante da criança com o objeto a ser conhecido;
- Determina-se um uso social (e não escolar) da escrita.

Níveis de desenvolvimento da escrita

De acordo com Gurgel (2007, p. 36) a teoria sobre as hipóteses de escrita segundo as pesquisas de Emília Ferreira e Ana Teberosky, perpassa por fases:

- Hipótese pré-silábica: nessa fase o aluno adota simplesmente o critério de que, para escrever, é preciso uma quantidade de letras (no mínimo três) diferentes entre si;

- Hipótese silábica: quando a criança passa a registrar uma letra para cada emissão sonora, inicialmente sem valor sonoro e depois com correspondência sonora nas vogais e/ou nas consoantes.
- Hipótese silábico-alfabética: nessa fase, as escritas incluem sílabas representadas com uma única letra e outras com mais de uma letra.
- Hipótese alfabética: quando a criança começa a representar cada fonema com uma letra, considera-se que a criança compreende o princípio alfabético de nossa escrita.

No entanto, mesmo nessa fase, os alunos ainda apresentam erros de ortografia. A escrita da palavra camiseta de acordo com cada hipótese:

- Pré-silábica: PBVAYO
- Silábica sem valor sonoro: ERFE
- Silábica com valor sonoro: KIZT
- Silábico-alfabética: KAIZTA
- Alfabética: CAMIZETA

Partindo dessa sucinta explanação, Soares (2019) afirma que na teoria do desenvolvimento da criança em seu processo de construção do sistema de escrita são definidos explicitamente os níveis de desenvolvimento da escrita:

Nível 1 – Diferenciação entre as duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita; o uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita: linhas onduladas – garatujas, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa; reconhecimento de duas características básicas de escrita: a arbitrariedade e a linearidade.

Nível 2 – Uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas), nível a que se tem atribuído a designação de pré-silábico.

Nível 3 - Uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida leras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba: nível silábico.

Nível 4 – Passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba: nível silábico-alfabético.

Nível 5 – escrita alfabética que, segundo Ferreiro e Teberosky, é o final do processo de compreensão do sistema de escrita:

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (Soares, 2019, p. 65).

Um professor de alfabetização com formação teórico-prática na concepção da psicogênese da escrita não considera errada a palavra escrita de forma incompleta ou não coerente com a escrita padrão pela criança, pois compreende que são “erros” resultantes do processo de elaboração cognitiva particular de cada indivíduo. No princípio alfabético é essencial o conhecimento das relações letra-som, porém a criança quando compreende que nas palavras são representadas por combinações de grafemas (letras) e que representam fonemas pode enfrentar dificuldades em relação à ortografia, mas não ao princípio alfabético.

No entanto, a criança, embora já alfabética, tendo se apropriado do princípio alfabético e sabendo relacionar fonemas com letras, ainda comete erros ao escrever. É que falta à criança aprender a escrever de acordo com regras e irregularidades básicas da ortografia da língua, em que as relações fonema-letra não são sempre unívocas, isto é, a cada letra nem sempre corresponde um mesmo fonema, a cada fonema nem sempre corresponde uma só letra. (Soares, 2021, p. 143)

Para Vale (2002, p. 15) a maioria dos erros são erros construtivos, isto é, “tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo. Mostram como o aluno estava pensando no momento de escrever, que dificuldades se fizeram presentes, o que lhe falta aprender para solucionar estas dificuldades”. Esse processo possibilita uma avaliação diagnóstica, sendo que a intervenção do professor nos momentos de dúvida do aluno permite que este prossiga em sua aprendizagem.

Finalidade e importância do diagnóstico

Conhecer e compreender como realizar um diagnóstico no ciclo de alfabetização torna-se necessário para analisar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita sob o ponto de vista da criança, com uso de instrumentos de sondagem elaborados adequadamente seja para identificação das hipóteses de escrita, seja para perceber outras habilidades relativa ao processo de leitura e escrita.

O instrumento de sondagem tem uma finalidade indispensável para ser o ponto de partida da intervenção de um alfabetizador, sendo assim, elaborar atividade, para realizar com cada aluno, de forma a descobrir o que cada um sabe e o que não sabe sobre a escrita e posteriormente outras habilidades. Soares (2021) ressalta sobre acompanhamento que significa a ação docente de estar junto à criança em seu processo de aprendizagem e:

Para ampliar a compreensão de diagnóstico no processo ensino-aprendizagem, uma analogia com o uso da palavra na área médica é esclarecedora: quando o médico faz um diagnóstico, busca identificar a doença por meio de sintomas revelados pelo cliente, e assim pode definir o tratamento. Da mesma forma, usamos diagnósticos com o objetivo de identificar dificuldades que a criança esteja enfrentando por meio de seus erros, que são os “sintomas” que nos permitem definir e orientar a intervenção, como o médico define o tratamento identificando a doença por meio

dos sintomas (Soares, 2021, p. 310).

Na perspectiva em que se insere a abordagem psicogenética, o diagnóstico é importante porque permite que:

O professor não avalia o aluno para classificá-lo ou compará-lo com outros, mas para especificar, descrever, interpretar, enfim, conhecer o seu progresso e os erros evidenciados nas atividades funcionais de leitura e de escrita, realizados individualmente pelo alfabetizando ou em interação com os demais – professores e colegas. A avaliação não tem função classificatória e comparativa, mas uma função dialógica e interativa, onde alunos e professor, inseridos no seu contexto social e político, podem desenvolver sua capacidade crítica e de participação. (Campelo, 2001, p. 100)

Segundo o Módulo 1 do Programa de Formação de professores, do MEC, enfatizado por Gurgel (2007, p. 38) que o diagnóstico deve ser feito logo no início do ano e repetido no mínimo uma vez “por bimestre para perceber os avanços e as dificuldades dos alunos com objetivo de planejar uma boa aula e propor atividades adequadas para levar cada um a se desenvolver ainda mais e chegar ao fim do ano lendo e escrevendo”. Além disso, é preciso escolher atividade que seja feita regularmente, como por exemplo, as listas, seja de frutas, cores, animais, entre outras.

Nessas condições, o Programa de Formação de professores sugere em: ditar uma lista de quatro palavras (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba). Ainda alerta que é preciso tomar cuidado para que as sílabas próximas contenham vogais diferentes, pois a maioria das crianças que começa a se familiarizar com o sistema de escrita inicia os registros apenas com vogais e acredita que é necessário usar letras diferentes para escrever, então para elas, se o professor ditar “arara”, muitos poderiam querer escrever AAA e entender que isso não tem sentido.

Além disso, caso o professor dite apenas monossílabos, as crianças também podem se recusar a escrever quando as mesmas acham ainda que as palavras devem ter no mínimo por volta de três letras, por isso, é importante várias palavras para provocar o estudante a refletir sobre a forma de representação das mesmas.

Finalmente, o Programa de Formação de professores sugere que o professor deve pedir que cada criança leia o que escreveu, pois permite verificar se a mesma estabelece algum tipo de correspondência entre partes do falado e partes do escrito e não esquecer de registrar tudo. Com esse material, fica mais fácil planejar atividades que façam os alunos avançar, acompanhar a evolução de cada um e montar os agrupamentos produtivos.

Soares (2021, p. 311) afirma que os diagnósticos são considerados parte da “ação

docente cotidiana, permanentes como características da atuação das/os professoras/es na sala de aula: sempre acompanhando a aprendizagem das crianças e atentas/os a dificuldades ou dúvidas que elas manifestem, para orientá-las a vencê-las no contexto de sua turma”.

compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. (Soares, 2021, p. 290)

E além disso, Soares (2021, p. 310) diz que diagnósticos exigem que se tenha definido claramente o que “se pretende que a criança aprenda, as metas a alcançar: verificam se as crianças estão alcançando os conhecimentos e as habilidades definidos como necessários para que elas se tornem alfabetizadas e letradas”.

Alfabetização e Letramento

Na segunda metade dos anos 80, surge no discurso dos especialistas das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas a palavra letramento. Segundo Soares (2020):

A palavra aparece no livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática) e em 1988 no livro Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, Editora Pontes em que Leda Verdiani Tfouni distingue alfabetização de letramento no capítulo introdutório ganhando estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Em 1995, já aparece no livro Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita da autora Ângela Kleiman (Soares, 2020, p. 15).

Desde esses estudos, a palavra letramento torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas. Castanheira (2008, p. 15, *apud* Simonetti, 2015, p. 13) traz uma reflexão sobre a escola como espaço-tempo significativa no processo de aprendizagem da alfabetização e letramento, sendo o professor consciente como maior responsável por esse processo e que conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos percebendo que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade. Soares (2004, p.15) esclarece que “[...] a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos”.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, ao conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (Soares, 2003, p. 90, *apud* Simonetti, 2015, p. 14)

Considerar que é fundamental investigar o que as crianças já sabem a respeito das relações que as letras estabelecem com os fonemas, para fazê-las avançar em direção à

compreensão do princípio alfabético é tão relevante quanto perceber que as crianças desenvolvem suas teorias a respeito da escrita, interagindo com os textos que as cercam em ambientes marcados pela cultura escrita, do espaço urbano e do espaço doméstico. Às vezes, antes mesmo de reconhecer a escrita de seu próprio nome, as crianças já “leem” globalmente uma série de logomarcas que identificam locais de vendas ou produtos com os quais tenham familiaridade.

Dessa forma, Soares (2020) ressalta que:

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente pessoal, mas é sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 2020, p. 72).

E Chartier, Clesse e Hébrard (1996) afirmam que:

Uma das primeiras tarefas da escola é, pois, proporcionar uma pedagogia da cultura escrita que considere muito concretamente experiências infantis. As aquisições extra-escolares efetuadas em casa, no bairro ou na rua podem e devem servir de ponto de apoio para as aprendizagens feitas em aula. Mas não se pode, de saída, contar infalivelmente com esses pré-conhecimentos: para muitas crianças, eles são pouco elaborados. Para outras, existe tal clivagem entre a escola e a vida cotidiana que elas sequer sonham em utilizar seus conhecimentos empíricos na sala de aula. (Chartier; Clesse; Hébrard, 1996, p. 26)

Nesse sentido, é preciso introduzir as crianças no mundo da escrita para promover oportunidades de as mesmas conviverem com material escrito e participarem de situações de uso da escrita que tenham como referência as práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, entende-se que o conhecimento das letras não é suficiente para fazer o uso social da língua escrita, pois a escrita deve ser vista de maneira cultural e social e não apenas de forma a conhecer somente o código linguístico. Daí a importância de alfabetização e letramento a ser desenvolvidos em atividades de leitura e produção de textos, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Quando se fala em alfabetização entende-se geralmente por a aquisição do código escrito e o letramento que utiliza esse código em práticas sociais. Soares (2004) afirma que:

Dissociar a alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua

escrita (Soares, 2004, p. 14).

No entanto, a autora ressalta que é ilusão pensar que a criança, ou qualquer pessoa, aprende a ler e escrever apenas codificando e decodificando, decorando e/ou simplesmente copiando letras:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (Soares, 2003, p. 16, *apud* Simonetti, 2015, p. 15)

Vygotsky (1991) também ressalta que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vygotsky, 1991, p. 119).

Nesse sentido, fica claro que a escrita sendo utilizada para cópia e a leitura como repetição de sílabas tornam-se sem sentido e longe das experiências de vida e de linguagem das crianças. Vygotsky (2000, p. 398) enfatiza que: “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra”.

É preciso saber usar a leitura e a escrita em contextos sociais para que a apropriação das duas não se resume apenas em decodificar as letras, pois conforme Soares (2004), em sociedades letradas; ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje. Ao considerar os princípios de alfabetizar num contexto de letramento deve-se admitir que o processo de aquisição da língua escrita está fortemente vinculado a uma condição cognitiva e cultural e não ao mecanismo construído por práticas pedagógicas. Nessa proposta, significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos de escrita na sociedade.

Sabe-se que a inserção da criança no mundo letrado começa quando a mesma interage socialmente com as práticas de letramento no seu contexto, por exemplo, quando os pais leem para ela, quando a mãe faz anotações, quando os rótulos indicam os produtos, quando as marcas ressaltam nas prateleiras dos supermercados e na própria casa, as crianças adquirem no dia-a-dia conhecimento antes de ir para escola. Na escola, o aluno deve continuar a construção do conhecimento começado em casa e interagir com os usos sociais da escrita para

ler e escrever textos significativos e não apenas decodificar.

Nessas condições Soares (2020, p. 74) afirma que “o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes”, sendo pautados no desenvolvimento cognitivo, econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania.

Processos de alfabetização e letramento

Segundo Solé (1998, p. 50) a alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever, mas esses procedimentos vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita, pois o domínio da leitura oral, da consciência metalinguística, ou seja, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos.

No entanto, na época em que aprendem a ler e a escrever, as crianças costumam se mostrar competentes no uso comunicativo da linguagem, competência que as leva inclusive a utilizar estruturas linguísticas realmente muito complexas. Esta habilidade é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pois bem, quando se trata de aprender o código, a criança não precisa apenas usar bem a linguagem. Também necessita poder manipulá-lo e refletir sobre ele – que é o que lhe permite pensar em uma palavra, em um som, isolá-los e diferenciá-los, além de muitas outras coisas. A criança tem que ter desenvolvido uma certa consciência metalinguística para compreender os segredos do código. (Solé, 1998, p. 55)

A autora Silva (2021, p. 222) enfatiza que as competências metalinguísticas de análise dos segmentos da fala, designadas genericamente como consciência fonológica, têm sido consideradas uma condição necessária para a promoção do sucesso educativo ao nível de alfabetização, mas ressalta que ainda só por si, não é suficiente.

Apesar da relevância da consciência fonológica, em particular da consciência fonêmica, para a compreensão do princípio alfabético, parece ser necessário a conjugação desta competência com o conhecimento das letras para apreensão conceptual da lógica alfabética (Byrne, 1998; Byrne & Fielding – Barnsley, 1991, 1993). O conhecimento das letras tem sido correlacionado com os progressos na aprendizagem da leitura (Adams, 1998; Alves Martins, 1996), quer quando as crianças são questionadas sobre o nome das letras (Bruck, Gneese, & Caravolas, 1992 ou sobre o seu som (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001)

Conforme Morais (2004, p. 26 *apud* Simonetti, 2015, p. 16) para compreender que o que a escrita alfabética nota “são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, precisando desenvolver suas habilidades de análise

fonológica”, exercendo uma reflexão metalinguística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras. Assim, o professor pode utilizar situações didáticas que levem as crianças a pensar que a escrita representa os sons da fala e as letras se organizam para representar os sons da fala.

Morais (2019) lista certas habilidades para serem trabalhadas na escola a fim de auxiliar nossos alfabetizando a avançar em sua compreensão e domínio da escrita alfabética, consideramos prioritário ajuda-los a serem capazes de:

Separar palavras em suas sílabas orais;
 Contar as sílabas de palavras orais;
 Identificar entre duas palavras qual é maior (porque tem mais sílabas);
 Produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
 Identificar palavras que começam com determinada sílaba;
 Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
 Identificar palavras que rimam;
 Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
 Identificar palavras que começam com determinado fonema;
 Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
 Identificar a presença de uma palavra dentro de outra (Morais, 2019, p. 135).

Sendo que todas essas habilidades listadas acima são possíveis de serem desenvolvidas para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao contexto de letramento, sempre a partir de textos (parlendas, trava-língua, canção infantil, poesia, adivinhas, outros), por meio de estratégias considerando nível de complexidade aumentando gradativamente.

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. (RCA, 2019, p.114)

Soares (2021, p. 294), com base nas suas pesquisas e estudos na rede pública do município Lagoa Santa-MG abordou em sua obra, Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever, sobre a organização do ensino para ter continuidade e integração das aprendizagens no ciclo de alfabetização e letramento. As metas que devem ser trilhadas para alcançá-las nos componentes dos processos de alfabetização e letramento relacionados no Quadro 1, 2, 3, 4 e 5.

Quadro 1. Metas e continuidade

Habilidades e conhecimentos: Apropriação do sistema alfabético de escrita		Pré escola	1º ano	2º ano	3º ano
	Discriminar letras de traçado semelhante – maiúsculas de imprensa				
	Discriminar letras de traçado semelhante – minúsculas de imprensa				

Conhecimento das letras e do alfabeto	Identificar letras maiúsculas de imprensa ouvindo o seu nome				
	Identificar letras maiúsculas de imprensa em palavras ouvindo o seu nome				
	Escrever letras maiúsculas de imprensa ouvindo seu nome				
	Escrever letras minúsculas de imprensa ouvindo seu nome				
	Relacionar palavras maiúsculas com letras minúsculas				
	correspondentes (letra de imprensa)				
	Relacionar palavras maiúsculas com sua versão em minúscula (letra de imprensa)				
	Conhecer a ordem alfabética				
	Listar palavras de ordem alfabética com base na primeira letra no 1º ano, nas duas primeiras letras no 2º ano e nas três primeiras letras no 3º ano				
Consciência Fonológica	Identificar números de sílabas em palavra ou vida				
	Identificar palavras que comece com a mesma sílaba				
	Identificar palavras que rimam				
Consciência Fonêmica	Identificar, em um conjunto de palavras, aquelas que diferenciam apenas por fonema inicial ou apenas por fonema medial				
	Completar palavras com fonema-letras inicial ou medial				
	Localizar, em quadro de dupla entrada, sílabas que se igualem ou se diferenciam pela relação fonemagrafema.				
Escrita de palavras	Escrever palavras de forma silábica sem valor sonoro e em seguida com valor sonoro.				
	Escrever o próprio nome e o nome de familiares e colegas				
	Escrever espontaneamente (escrita inventada)				
	Escrever palavras de forma alfabética				
	Escrever corretamente sílabas com vogal nasal				
	Escrever corretamente palavras que contenham os dígrafos lh, nh				
	Escrever corretamente palavras em que os fonemas /k/ e /g/ são representados por qu e gu em função da vogal que se segue ao fonema				
	Escrever corretamente palavras com o r brando, r intervocálico, r forte e duplicado como rr				
	Escrever corretamente palavras com s intervocálico, s no início da palavra e duplicado como ss intervocálico				
	Escrever corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V (oral ou nasal)				
	Relacionar palavras em letras de imprensa com sua versão em cursiva				
	Transcrever em cursiva palavra em letra de imprensa				
Leitura	Identificar, em fichas, o próprio nome e nomes de colegas				
	Reconhecer o número de palavras em frases				
	Identificar uma mesma palavra escrita com diferentes fontes				
	Identificar determinada palavra em um texto				

epalavras	Ler corretamente palavras com sílabas com a letra R ou a letra S intervocálicas, iniciais ou duplicadas			
	Ler palavras formadas por sílabas CV, CCV, CVC, V (oral e nasal) e com dígrafos lh, nh, ch, gu, qu			

Fonte: Soares (2021)

Quadro 2. Metas e Continuidade

Ortografia no ciclo de alfabetização e letramento	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano
Diferenciar vogais abertas, fechadas e nasais				
Identificar as marcas usadas para a nasalização de vogais: m, n, til				
Inferir as regras de uso m ou n na nasalização de vogais				
Memorizar a escrita de palavras de uso frequente em que sílabas -lha e -lho são escritas como -lia e -lio				
Identificar a representação do fonema /k/ por qu e do fonema /g/ por gu em função da vogal que se segue à consoante				
Identificar os fonema correspondentes à letra R em diferentes contextos: r brando intervocálico, r forte no início de palavra e duplicado como RR quando intervocálico				
Identificar os fonema correspondentes à letra S em diferentes contextos: s brando intervocálico, s forte no início de palavra e duplicado como SS quando intervocálico				
Memorizar a escrita de palavra de uso frequente em que, em sílabas CVC, a consoante final pronuncia-se como U e escreve-se como L				
Reconhecer palavras em que a vogal final é pronunciada com i mas representada pela letra e				
Reconhecer palavras em que a vogal final é pronunciada com u mas representada pela letra o				
Diferenciar a terminação -ou de verbos no passado da terminação -ol				
Diferenciar as formas verbais que terminam com -m (passado) e com -ão (futuro)				
Memorizar a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema /f/ é representado por x ou por ch e o fonema /ʒ/ antes de e e i é representado por j ou por g				
Memorizar a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema /s/ em início de palavra pode ser representado por C ou S				
Memorizar a escrita de palavras de uso frequente iniciadas pela letra H				
Memorizar a escrita de palavras de uso frequente em que há redução, em sílabas CVV e VV, dos ditongos ai, ei , ou				
Identificar e corrigir, com meditação da/o professora/or, erros ortográficos ao rever seu próprio texto ou texto de colegas				

Quadro 3. Metas e Continuidade

Habilidades de leitura e interpretação no ciclo de alfabetização e letramento	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano
Ouvir com atenção a leitura de textos				
Ler oralmente pequenos textos com fluência e compreensão				
Ler silenciosamente com fluência e compreensão				
Incorporar o vocabulário novas palavras encontradas em textos				
Inferir o sentido de palavras desconhecidas com base no contexto da frase				
Identificar o gênero do texto pela configuração gráfica do portador				

Reconhecer, em livro, a capa, o autor, o ilustrador				
Diferenciar, no texto, trechos de fala de personagens e a forma de sua apresentação gráfica (discurso direto)				
Formular previsões sobre a continuidade do texto, em interrupções de leitura oral de uma narrativa feita pela/o professora/or				
Relacionar texto e ilustrações				
Identificar informações explícita em texto lido pela/o professora/or				
Localizar informação explícita em texto lido silenciosamente				
Recontar histórias pela/o professora/or				
Inferir informação implícita em texto				
Relatar oralmente narrativa apresentada em textos verbo-visuais (tirinhas, história em quadrinhos) ou apenas visuais (livros de imagem)				
Identificar relação de causa entre fatos de uma narrativa				
Identificar a estrutura e textos narrativos: situação inicial, conflito, busca de solução, clímax, desfecho				

Fonte: Soares (2021)

Quadro 4. Metas e Continuidade

Habilidades de produção de textos no ciclo de alfabetização e letramento	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano
Participar oralmente de produção de texto destinada a interlocutores, professora/or como escriba (combinados, bilhete, carta)				
Recontar oralmente e ditar para a/o professora/or, com colaboração dos colegas, história e/ou notícias lidas por ela				
Produzir oralmente e ditar para a /o professora/or relato de atividade (passeio, excursão) realizada fora da escola				
Escrever relato pessoal (sobre si mesmo, sobre desejos para o futuro, sobre acontecimento que viveu no passado, sobre a família, os amigos, etc)				
Escrever grasse sobre uma cena ou sobre personagem de história conhecida ou de história em quadrinhos				
Escrever legenda para gravura ou foto				
Escrever narrativa retextualizando uma tirinha				
Escrever texto relatando um acontecimento interessante, diferente (relato)				
Escrever texto dando continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa)				
Produzir texto informativo sobre seres ou fenômenos estudados por interesse pessoal ou da turma				
Escrever e expor na sala de aula ou na biblioteca cartaz divulgando livro lido				
Revisar o texto com a orientação da/o professora/or e de colegas				
Reescrever o texto produzido depois de revisão orientada (reescrita)				

Fonte: Soares (2021)

Quadro 5. Metas e Continuidade

Convenções gráficas e ortográficas na produção de texto no ciclo de alfabetização e letramento	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano
Reconhecer, ao acompanhar escrita da/o professora/or, a separação das palavras por espaços, a paragrafação, o uso do ponto final				
Obedecer convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação				
Marcar o final de frases com ponto final				
Marcar o final de frases com ponto de interrogação				
Transcrever um texto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível e regular				
Produzir textos com letra cursiva legível e regular				
Usar articuladores de coesão próprios da língua escrita				
Evitar repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior				
Escrever corretamente obedecendo às normas ortográficas (Quadro 1 – “Ortografia” no capítulo “Consciência fonêmica: a apropriação do princípio alfabético”)				

Fonte: Soares (2021)

Existem metas, não muitas, que podem ser desenvolvidas independentemente de um texto, através de atividades e jogos, sendo as metas referentes ao conhecimento das letras e do alfabeto (embora seja em textos que as crianças reconhecem letras), o desenvolvimento da consciência fonêmica (embora as atividades possam também partir de textos), algumas metas do componente produção textual em que é a criança que produz o texto (embora essa produção possa ser provocada pela leitura de um texto), a aprendizagem das normas ortográficas (embora possam ser identificadas em textos, principalmente nos textos produzidos pelas próprias crianças). Sendo “fundamental é que a criança compreenda que, quando se aprende a língua escrita, o que se prende é a ler e a produzir textos”. (Soares, 2021. p.307).

Ações pedagógicas

Saber ler e escrever muitas palavras não é suficiente para desenvolver a criança para ser capaz de realizar a leitura diversificada, dessa forma, surge a necessidade de se integrar as mesmas no processo de aprendizagem levando-as a um processo mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Por isso, uma alfabetização que tenha como objetivo trabalhar ações na proposta de letramento precisa envolver a criança no processo de leitura, construção da escrita, uso de um ambiente letrado e por meio da organização do espaço e do tempo com uso de rotina pedagógicas na alfabetização com função organizadora junto aos alunos com sistematização do trabalho docente e variedade do trabalho com gêneros textuais.

Alfabetizar com uso de textos

Segundo Gurgel (2007, p. 35) “1 de cada 6 alunos que entram na 1ª série é retido todo ano. Cerca de 18% conseguem chegar a 4ª série sem terem sido alfabetizados. No entanto, há professores dedicados a ensinar que mostram a possibilidade de alfabetizar utilizando textos”. Nesse processo, a autora destaca quatro tipos de atividade eficientes para alfabetizar todos os alunos até o fim do ano, sendo estas: leitura para a classe; ler para aprender a ler; escrever para aprender a escrever; ditado para escrever.

Leitura para a classe

Nessa ação, Gurgel (2007) relata que o professor organiza a turma em uma roda e faz a leitura em voz alta de diferentes tipos de textos, podendo acontecer diariamente um tipo, por exemplo, conto, poemas, notícias, receitas, cartas entre outros. Variar os gêneros para que o repertório se amplie e a classe se familiarize com os mesmos.

A criança aprende nessa atividade a se familiarizar com a linguagem dos livros, ouvindo histórias que as divertem, dos jornais que trazem diversas notícias, dos manuais que ensinam passo a passo a usar um aparelho, etc., bem como, entender que cada texto é produzido e apresentado de diversas maneiras. Além disso, começa a perceber a diferença entre a língua falada e a escrita.

Gurgel (2007) diz ainda que a escolha deve ser coerente com o objetivo de trabalho para cada dia e prestar atenção na qualidade literária da obra e não por seu tamanho, pois livro para criança pequena não precisa ser curto. Por exemplo, reportagem de jornal tem a função de informar sobre as notícias da cidade, do Brasil e do mundo. Os folhetos informativos trazem listas de produtos em oferta nos supermercados. Os livros infantis devem ter destaque na rotina, mas também deve ser lido histórias de autores atuais.

Ao organizar a classe em uma roda onde os alunos ficam mais próximos uns dos outros, já se deve mostrar que a atividade tem uma dinâmica diferente pressupondo interação e diálogo. Nesse momento é preciso garantir que todos se interessem pela leitura antes de iniciá-la, mostrando a ilustração da capa e perguntando qual o título. Depois solicita-se que as crianças falem de que imaginaram tratar o enredo.

No momento da leitura do texto, o professor deve caprichar na entonação, principalmente na fala dos personagens, para criar dramaticidade e dar ritmo à leitura. A cada trecho importante, mostra-se as ilustrações dão, página para toda a roda. Mesmo que haja palavras difíceis, não se faz simplificação, pois dessa forma que o vocabulário das crianças se

amplia. No final abre-se um espaço para discussão em que todos se manifestem sobre o que foi lido a partir de questionamentos do professor, como por exemplo, em livros de histórias, pode se perguntar quais foram os trechos preferidos, que partes cada um achou mais engraçadas entre outras.

Ler para aprender a ler

Conforme Gurgel (2007) é a confrontação da criança com listas (de nomes, frutas, brinquedos etc.) e textos que a criança conheça de cor, como por exemplo, cantigas, parlendas e trava-línguas, propondo para a mesma que encontre palavras ou leia trechos de sua maneira mesmo antes de estar alfabetizada. Essa atividade pode acontecer em dias alternados e deve ser realizada só com alunos não alfabetizados. Para os alfabetizados, é aconselhável propor outras tarefas de leitura, já que eles conseguem ler com autonomia. O aluno aprende acompanhando o texto com o dedo enquanto recita os versos, buscando meios de associar as palavras fazendo a ligação do falado com o que está escrito.

Na escolha do texto utiliza-se listas conhecidas pelos alunos, como por exemplo, a de nomes dos colegas e textos memorizados, como parlendas e canções. A intervenção do professor consiste em rodar pela classe para acompanhar como cada um ou cada dupla está desenvolvendo a atividade e pede que o aluno encontre determinada palavra no texto. São feitas perguntas a diversos alunos, depois é feita a leitura do cartaz contendo o texto por um aluno convidado, provocando a reflexão e fazendo os alunos avançar na leitura.

Escrever para aprender a escrever

Gurgel (2007), ressaltou que a atividade deve ser proposta em dias alternados e realizada com a escrita de textos memorizados, como por exemplo, cantigas, parlendas, trava-línguas e quadrinhas ou de listas que podem ser escritos com lápis e papel com letras móveis. A criança se esforça para encontrar formas de representar graficamente o que necessita redigir, avançando no processo de alfabetização.

A turma deve ser organizada em agrupamentos produtivos com níveis de escrita próximos, pois nesse momento há argumentação e troca de ideias. No final é preciso confirmar o que está escrito solicitando aos alunos que leiam o que acabaram de produzir para que aconteça a problematização da diferença entre o que se lê e o que se escreve.

Ditado para escreva

Segundo Gurgel (2007) o ditado para escreva é uma atividade importante para que os alunos aprendam a compor um texto escrito onde o professor escreve no quadro o que os

alunos criam oralmente de um determinado texto num gênero específico – conto, carta, bilhete, receita, notícia etc., mesmo sem estarem alfabetizados. Esta atividade deve acontecer várias vezes por semana, pois a criança aprimora na linguagem escrita ao adaptar a linguagem oral às exigências de um texto no que se refere às suas características. Antes de começar a atividade é necessário relembrar com as crianças as características dos gêneros e durante a escrita propor diversas discussões com os alunos.

No final, propor a releitura e a revisão do que se escreveu para identificar possíveis erros e também formas de melhorar o texto, pois para Soares (2021, p. 289-290): “[...] ao mesmo tempo que a criança vai aprendendo o sistema de representação fonema-grafema, vai também aprendendo a compreender e interpretar textos”. Pois, de forma inicial os textos devem ser lidos pelos professores e, posteriormente, lidos pela criança, para que esta possa produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos frases, em pequenos textos de diferentes gêneros. Nesse mesmo processo ocorre com a escrita, sendo que a criança aprende a ler, a compreender e interpretar textos reais que lhe foram lidos ou que leu autonomamente, e aprende a escrever produzindo palavras e textos reais.

Ambiente letrado

O ambiente letrado em que ocorre a aprendizagem está estreitamente relacionado com a possibilidade de que tal aprendizagem se desenvolva. Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 104) o “ambiente é importante para os sujeitos do processo de aprendizagem tendo em vista que disponibilize materiais que podem ser objetos já elaborados comercialmente, ou produzidos pelas próprias crianças”. As autoras explicam ainda que os professores que entendem seu papel como os de organizadores de um ambiente rico em elementos escritos costumam prover suas classes com diversos tipos de materiais, tanto escolares quanto extraescolar.

Nessas condições, para desenvolver um ambiente rico em cultura escrita dentro da sala de aula com a finalidade de desenvolver conceitos sobre a alfabetização precisa ter uma quantidade suficiente de material escrito, destaca cinco categorias, sendo: inventário dos portadores e suportes escritos; tipos de língua escrita; localização e disponibilidade do material na sala de aulas; qualidade do material e tempo de exposição do material.

Inventário dos portadores e suportes escritos

Segundo Teberosky e Colomer (2003), o inventário dos portadores e suportes escritos

são classificados como portadores de textos da vida cotidiana em escritos urbanos, escritos domésticos e escritos das máquinas interativas descritas a seguir:

a) Escrita do espaço urbano.

São textos curtos encontrados nos lugares públicos, nas ruas que servem para designar, ordenar ou informar pessoas. Por exemplo, os pôsteres, cartazes, painéis, textos comemorativos, folhetos, entre outros.

b) Textos do espaço doméstico

São textos que dão informação e comunicam diretamente sem passar pela linguagem. Por exemplo, os rótulos, signos, marcas e logotipos, folhetos, material publicitário, manuais, entre outros.

c) Escritos das máquinas interativas

São máquinas onde apresenta uma mistura de escrita alfabética, ícones e ilustrações diversas que servem para ordenar de forma interativa e sequencial as ações que se pretende realizar. Por exemplo, o computador, aparelhos eletrônicos, entre outros.

Tipo de linguagem escrita

Conforme Teberosky e Colomer (2003), o tipo de linguagem escrita são consideradas suportes próprios do mundo da escrita que apresenta uma linguagem mais rica e variada. Como por exemplo, os livros, jornais, revistas, gibis, etc. Nesse meio, pode-se contemplar as enciclopédias, os dicionários, os atlas, suportes comerciais, além dos textos produzidos pelas crianças.

Localização e disponibilidade do material na sala de aulas

Os suportes impressos devem ser posicionados próximos da visão das crianças, como por exemplo, os cartazes ou textos, livros e outros materiais para que a mesma tenha acesso à manipulação ou contato com os mesmos, pois para Teberosky e Colomer (2003, p. 110) em muitas salas de aula existem a escassez de material e falta de organização pelo fato do material ficar fora da visão da criança, “cartazes ou textos longe do alcance da criança, acima do quadro-negro ou do armário, que a deixam sem possibilidade de chegar a eles por seus próprios meios. Está demonstrado que a proximidade física dos livros influi no interesse e no entusiasmo das crianças”.

Qualidade do material

Teberosky e Colomer (2003), ao abordarem sobre a qualidade do material dizem que é importante que os professores desenvolvam critérios de seleção de livros e materiais para

despertar o interesse da criança e facilitar a compreensão no momento da leitura. Assim, deve ser levada em consideração a qualidade e a clareza das ilustrações, as características de previsibilidade do texto, sua extensão e o nível do vocabulário e dos conceitos.

Tempo de exposição do material

Para o material escrito que foi exposto na sala de aula apresente um valor funcional, Teberosky e Colomer (2003), enfatizam que se faz necessário que o professor utilize e relacione com as atividades da classe ou integrado como conteúdo de ensino dentro das atividades de aprendizagem, bem como substituído, caso contrário, ele terá apenas valor de enfeite permanecendo durante o ano letivo mostrando que não foi usado para o desenvolvimento das atividades.

A leitura nas políticas educativas: alguns objetivos e domínios

De acordo com Alçada (2021) em seu artigo Políticas de Leitura da Universidade Nova Lisboa citou ações (domínios), das quais foi selecionado algumas para os objetivos que asseguram o sucesso na alfabetização, consolidando e ampliando o domínio da leitura e da escrita visando o desenvolvimento da literacia, estimulando a prática da leitura orientada nas salas de aula e no trabalho autônomo dos alunos que induza leitura, contribuindo para a superação de dificuldades na iniciação e nos processos de consolidação das competências de leitura (em alguns sistemas com apoio de especialistas como: orientações sobre leitura e escrita nos currículos escolares e nos programas de ensino; definição de tempo letivo dedicado à leitura e a escrita (em particular na área da língua materna; planos estratégicos para valorizar e reforçar a leitura e a escrita; identificação precoce de dificuldades na área da leitura e acompanhamento e apoio a alunos, docentes e famílias.

E para desenvolvimento do objetivo de estimular o prazer de ler, o interesse pela leitura e as práticas autônomas de leitura, na escola e em tempo livre, as ações (domínios) informa sobre a disponibilização e dinamização de bibliotecas escolares de acesso livre e gratuito, com obras adequadas aos vários níveis de leitura, correspondentes aos interesses das crianças, dos jovens ou dos adultos. Além de organização de encontro de turmas com escritores e ilustradores, bem como atividades lúdicas, como concursos, prêmios, feira de livro, semanas da leitura e acontecimentos festivos.

Considerações Finais

A implementação deste estudo surgiu a partir da necessidade de se retomar algumas

discussões relacionadas sobre a importância de se realizar o diagnóstico adequado para identificar as hipóteses de escrita, da alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a importância dos conhecimentos teóricos práticos da alfabetização. Apesar da disponibilidade de uma ampla variedade de referências bibliográficas que discutem os termos “alfabetização e letramento”, o aprendizado da leitura e escrita e a proposta de letramento continua sendo um desafio para o fazer docente.

Há décadas, a alfabetização é vista como um dos maiores problemas na educação brasileira. O que se pôde constatar, a partir da pesquisa bibliográfica, foi a importância da abordagem psicogenética da escrita, suas contribuições para a compreensão do princípio alfabético, a relevância da proposta de alfabetização e letramento tendo em vista a intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento de habilidades. Estas abordagens possibilitaram perceber a relação teórica-prática, sob uma ótica que muda a antiga concepção dos métodos de alfabetização. Como esclarece Soares (2021), os métodos de alfabetização consideram cada um apenas uma parte de um processo complexo de aprendizagem do sistema alfabético, assumindo uma determinada faceta desse processo como sendo o todo.

Por isso, é essencial que o alfabetizador perceba que o acompanhamento do processo se faz por meio de diagnósticos para conhecer os desafios cognitivos de cada criança, perceber as crianças que têm um ritmo mais lento e outras necessitando de orientação individual assegurando direito de aprendizagem. Não para identificar erros das crianças, e sim definição clara do que se pretende que a criança aprenda, verificando se as mesmas estão alcançando habilidades definidas como indispensáveis para que elas avancem nas hipóteses, se tornem alfabetizadas e letradas. Caso contrário, fará um diagnóstico para preencher os documentos oficiais da escola ou por exigência dos coordenadores pedagógicos, correndo o risco de cair numa prática mecânica sem intervenção pertinentes, sendo um instrumento de sondagem inútil.

Compreende também que o professor com participação em formação continuada sobre alfabetização e letramento, percebe a importância da articulação entre currículo, as atividades realizadas e a avaliação diagnóstica e formativa, priorização curricular e rotina pedagógica com clareza do que se quer ensinar e onde se quer chegar, do reconhecimento da intencionalidade pedagógica, clareza da relação entre habilidades e objetivos e considerando o estágio em que a turma se encontra, pois na falta deste, não teria elementos que possibilitasse a interpretação psicogenética e científica da escrita, de práticas voltadas para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos.

Todavia, deve-se considerar outros fatores importantes que corroboram para que esta proposta alcance resultados satisfatórios.

Nesse sentido, destacam-se a seguir, de maneira geral, alguns caminhos:

Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem com utilização de diagnósticos permanentes e constantes de hipóteses de escrita, de leitura, de produção textual para nortear o desenvolvimento de planejamento e elaboração de plano de ação considerando a fase em que estão as crianças para que o(a) alfabetizador(a) possa trabalhar de modo que todas avancem.

Adotar procedimentos, como por exemplo, agrupamentos produtivos com alunos que apresentem saberes próximos acerca do sistema alfabético, para orientar as crianças a avançar em níveis diferentes de compreensão do sistema de escrita de modo que ocorra o acompanhamento da interação dos grupos e a análise progressiva das habilidades.

Metas organizadas específicas do ano e em continuidade das habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidas para alfabetizar letrando. Planejar e revisitar as metas definidas para a sequência dos anos que caracterizam a base curricular do ciclo de alfabetização e letramento, definindo os objetivos, as metas a que habilidades a criança precisa desenvolver, que conhecimentos precisa adquirir para que se seja capaz de ler, escrever e interpretar com autonomia e compreensão.

Participação constante em encontros e cursos de formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor para que o mesmo busque novas formas de entender e pensar o seu papel diante das novas necessidades socioculturais, reconhecendo a importância do conhecimento teórico para aperfeiçoar as práticas de ensino-aprendizagem. Cabe destacar, que como modalidade de Formação Continuada, a formação continuada em serviço, promovida pela própria escola, é uma prática significativa que tem o objetivo de refletir sobre as práticas docentes no contexto e realidade da escola, lançando mão de conhecimentos teóricos e científicos que podem contribuir para o aprimoramento do seu fazer.

A necessidade de formação do coordenador pedagógico não apenas com a fundamentação teórica desenvolvida com os professores, mas também para o desenvolvimento do papel seu profissional como articulador e formador de seus professores na escola. Faz-se necessário que o corpo técnico e docentes reúnam-se para que, juntos, possam discutir acerca dessa proposta que ainda traz muitas dúvidas, a fim de planejar objetivos, metas e estratégias para que as crianças se tornem alfabetizadas letradas no tempo certo. Tal compreensão pode advir de planejamento coletivo, ciclos de estudos, oficinas pedagógicas e outros encontros pedagógicos.

Acompanhamento do fazer docente pelos formadores, equipe técnica da Secretaria de Educação, pedagogos escolares a fim de analisar e acompanhar o que o professor está propondo ao sujeito da aprendizagem, o que conseguiu fazer e o que não conseguiu fazer e

como ajudá-lo, oportunizando apoio ao professor. Rever o que o professor pode aprender, identificar cada professor com habilidades em práticas exitosas que podem contribuir com os demais colegas e compartilhar experiências para discutir os próximos caminhos.

Incentivo e gratificação por desempenho e por dedicação do professor alfabetizador, pois o processo de alfabetização se dá na sala de aula e o educador é a peça fundamental para garantir esse direito de aprendizagem.

Investimento do poder público em formação continuada, cursos de pós-graduação do professor alfabetizador, em e recursos pedagógicos, em projeto de biblioteca de classe com acervo de livros de qualidade oferecendo melhores condições de trabalho e planos de intervenção pela secretaria de educação para que a gestão seja engajada no compromisso coletivo com as políticas públicas com possibilidades de resultados efetivos de alfabetização.

Enfrentar esses desafios constitui-se como ação mais emergente para que o trabalho envolvendo práticas pedagógicas significativas de alfabetização e letramento possa desenvolver-se com intencionalidade para o desenvolvimento de habilidades garantindo o direito de aprendizagem dos estudantes.

Referências

- Alçada, Isabel (2021). *Políticas de Leitura*. Universidade Nova de Lisboa. Curso ABC. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br> Acesso em: 10/09/2021.
- Barbosa, José Juvêncio (1991). *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez.
- Campelo, Maria Estela Costa Holanda (2001). *Alfabetizar criança: Um ofício, Múltiplos saberes*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN.
- Chartier, Anne-marie; Clesse, Chirstiane; Hébrard, Jean. (1996) *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Ferreiro, Emília. (1996) *Alfabetização em processo*. 11ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, Emília e Teberosky, Ana. (1999) *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gurgel, Thais. (2007) *Como alfabetizo todos os meus alunos da 1ª série*. Revista Nova Escola, São Paulo, nº 204, p. 34-43, agosto de.
- Morais, Artur Gomes de. (2012) *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: melhoramentos.
- _____. (2019) *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mortatti, Maria. R.L. (2000) *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED.
- Ribeiro, Vera Masagão. (2006) *Ensinar ou aprender?* Emília Ferreiro e a alfabetização. Campinas, SP: Papirus.
- Referencial Curricular Amapaense. (2019) *Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Macapá: Secretaria do Estado da Educação do Amapá.
- Silva, Ana Cristina Silva (2021). *Consciência Fonológica e Conhecimentos das letras*. Curso ABC. Portal do ministério da Educação. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br> Acesso em: 08/08/2021.
- Simonetti, Amália. (2015) *Proposta didática para alfabetizar letrando: caderno do professor 1ª a 4ª etapa*. Fortaleza: SEDUC.
- Soares, Magda. (2021) *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto.

- _____. (2020) *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: autêntica.
- _____. (2019) *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1 ed. São Paulo: contexto.
- _____. (2004) Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Minas Gerais, n.º 25, p. 5-17, janeiro a abril.
- Solé, Isabel. (1998) *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Teberosky, Ana. (1995) *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática.
- Teberosky, Ana; Colomer, Tereza. (2003) *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Vale, Maria José. (2002) *Escrita e Leitura Iniciais na Alfabetização de Adultos: um enfoque sócio-construtivista*. In: _____. *Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita*. São Paulo: IPF.
- Vygotsky, Lev Semenovich. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2000) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



Maria de Fátima Soares Ferreira – SEME/PMS

Professora Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação, Especialista em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Gestão Escolar, Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão. Educação Profissional. Especialista em produção textual, Especialista em Literatura Brasileira, Graduada em Letras e Pedagogia. Foi coordenadora do I, II e III Simpósio Internacional de Educação do Município de Santana e irá coordenar o IV Simpósio Internacional de Educação do Município de Santana. Atua na Educação Profissional desde 2009, Coordenadora de Ensino desde 2016 no Centro de Educação Profissional Maria Salomé Gomes Sares onde atuou como Gestora e coordenadora de estágio. Concursada pela Prefeitura Municipal de Santana onde atua como técnica na Secretaria Municipal de Educação de Santana, no PME. Professora na Universidade Tecnológica Intercontinental-UTIC.



Vem ao longo de sua profissão vivendo experiências diversas como professora de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Coordenadora Pedagógica, Gestora Escolar, atua em conselhos tais como: Conselho Estadual de Educação, Conselho Municipal de Educação. Atualmente, faz parte da comissão de acompanhamento e monitoramento do PME/ST, membro do Fórum Permanente Municipal de Educação de Santana FPME, além de orientadora de pré-projetos e de teses de conclusão de cursos de mestrado e doutorado. Autora de vários artigos. Artigos científicos publicados na revista ARANDU da Universidade Tecnológica Intercontinental-UTIC e na Revista Tembikuaaty Rekávo (TAR) Ciência, Tecnología y Educación UTIC, Revista Psicologia e Saberes. Participação nas coletâneas Caminho pela ciência artigos científicos (2019) Mundo da ciência (2019) Antologia poética A beleza de ser negro (2021) Livro Aprendizagem Empreendedora (2019). Livro Estratégias avaliativas aplicadas em língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental como coautora.

Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino (IFAP)

Pesquisadora na área de Formação de Professores, Políticas Públicas e Inovação na área educacional onde apresenta contribuição científica com artigos no Brasil, Paraguay e Espanha. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Intercontinental – UTIC. Mestra em Educação pela URRJ. Especialização na área de Gestão Escolar, Gestão Ambiental e Magistério Superior pelo IBPEX. Sua formação acadêmica é em Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena no curso de Programa Especial de Formação Pedagógica para Formadores em Educação Profissional. Desde 2011, atua como docente no Instituto Federal do Amapá – IFAP, ministrando aulas, palestras e orientações para alunos das Licenciaturas nas áreas de: Informática, Química, Física, Matemática e Letras/Português, além de promover treinamentos e palestras na área educacional para colaboradores do setor público e privado do Município e Estado do Amapá.





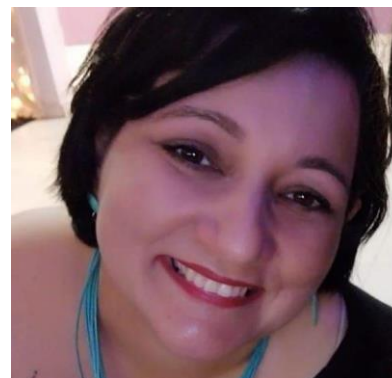
Elivaldo Serrão Custódio – SEED/AMAPÁ

Pós-Doutor em Educação. Doutor em Teologia (Religião e Educação). Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas. Matemático, Pedagogo, Historiador e Teólogo. Professor Efetivo Classe C-4 da Secretaria de Estado da Educação do Amapá. Professor Substituto na Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Professor convidado do Mestrado Profissional em Matemática da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Coorientador no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Doutorado em Rede - EDUCANORTE/ Polo Belém-PA. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq).



Sílvia Alessandra Cruz Quadros – SEME/PMS

Especialista em Língua Portuguesa e Análise Literária; Especialista em Gestão: Administração, Coordenação e Supervisão Escolar. Professor de Língua Portuguesa e Literatura concursada do Governo do Estado do Amapá. Trabalha, hoje, como Coordenadora da Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação, como Coordenadora Municipal do Programa Educar pra Valer, o qual tem como foco a alfabetização na idade certa, logo, atua com formação de professores, acompanhamento pedagógico da rede municipal de ensino, organiza, tabula e analisa os dados das avaliações em rede no Município de Santana e coordena a reformulação de políticas públicas ligadas a atuação pedagógica em rede.



Os organizadores

EDIFAP 

