

Revista

KIKI-KEKE

Pesquisa em Ensino



Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Dezembro de 2019
Ano IV - Nº 7

Editor

Ailton Pereira Morila

Conselho Editorial

Ailton Pereira Morila
Ana Nery Furlan Mendes
Andrea Brandão Locatelli
Eliane Gonçalves da Costa
Flavio Gimenes Alvarenga
Franklin Noel dos Santos
Gilmene Bianco
Gustavo Machado Prado
Jair Miranda de Paiva
Karina Carvalho Mancini
Lúcio Souza Fassarella
Marcia Regina Santana Pereira
Maria Alayde Alcântara Salim
Moysés Gonçalves Siqueira Filho
Paulo Sergio da Silva Porto
Regina Celia Mendes Senatore
Rita de Cassia Cristofoleti
Sandra Mara Santana Rocha
Ueber José de Oliveira
Záira Bomfante dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenadora: Maria Alayde Alcântara Salim

Coordenador adjunta: Moysés Gonçalves Siqueira Filho

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho

Vice Diretora: Ana Beatriz Neves Brito

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

Projeto gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

Capa: Shila

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo
São Mateus – ES - CEP 29932-540
Fone: (27) 3312.1701
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino - n.7, dezembro, 2019

São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica,
2019

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Sumário

Editorial	5
Artigos	8
A formação docente e as narrativas (auto)biográficas: um diálogo com um licenciando em Química participante do PIBID	9
	Marcos Vogel Roberta da Costa Abreu
Desafios da prática docente na integração de saberes no ensino	26
	Felipe Junior Mauricio Pomuchenq, Andrea Brandão Locatelli, Samuel Pinheiro da Silva Santos Erineu Foerste
Um estudo sobre a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem na educação superior	39
	Italo Douglas Costa Bandeira Rinack Izidoro Silva Júnior
Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: um estudo de caso no Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares-ES.....	63
	Cidimar Andreata Sinara Castro Ferreira Crislane Souza Pereira da Silva
Perspectiva docente e estratégias didáticas inclusivas no ensino de alunos com Síndrome de Down.....	87
	Aldimara Faba Martins Deiciane Silva de Lima Gerlane Martins da Silva Leandra Protázio da Rocha Klenicy Yamaguchi
Contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais.....	104
	Joana Lúcia Alexandre Freitas Karina Carvallho Mancini.
Atividades desenvolvidas no Parque estadual da cachoeira da fumaça com alunos do ensino fundamental.....	123
	Manoel Augusto Polastreli Barbosa Juliana Rosa do Pará Marques de Oliveira



Resenhas144

Entrelaçamentos históricos acerca das crianças e das infâncias no Brasil145
Pamela Cristina dos Santos

Informações aos autores153



Editorial



Bem-vindos a mais um número da Kiri-Kerê.

A nossa capa neste número é especial. Uma escultura comemorativa feita pela artista Shila dos 10 anos do Departamento de educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito santo da UFES.

O departamento fez 10 anos e tem uma trajetória de grandes conquistas. Dois cursos de graduação foram criados: Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo. O Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica.com mestrado.

Hoje a universidade pública sofre perseguições. Interventores, reitores biônicos, corte de verbas, ataques na grande imprensa, ataques do ministro da educação que supostamente deveria defender a educação nacional.

Por isso é importante celebrar as conquistas. Lembrar das dificuldades de se criar e manter cursos de graduação e pós-graduação. Das dificuldades de realizar pesquisa no Brasil. Mas se depender dos nossos colaboradores (autores, avaliadores, comissão editorial e editores), a pesquisa e o ensino e a pesquisa em ensino continuará.

É o que afirmamos nos artigos que se seguem.

O primeiro artigo, **A formação docente e as narrativas (auto)biográficas: um diálogo com um licenciando em Química participante do PIBID** de Marcos Vogel e Roberta da Costa Abreu apresenta as perspectivas de um licenciando em Química em relação à formação docente, apontando as narrativas (auto)biográficas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);

Felipe Junior Mauricio Pomuchenq, Andrea Brandão Locatelli, Samuel Pinheiro da Silva Santos e Erineu Foerste refletem sobre a importância do conhecimento prévio do aluno no artigo **Desafios da prática docente na integração de saberes no ensino.**

O uso das tecnologias digitais, por parte dos docentes e discentes de cursos da educação superior é o objeto do artigo **Um estudo sobre a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-**



aprendizagem na educação superior de Italo Douglas Costa Bandeira e Rinack Izidoro Silva Júnior

A EJA no sistema prisional masculino em um centro de detenção de Linhares é a contribuição de Cidimar Andreato, Sinara Castro Ferreira e Crislane Souza Pereira da Silva no artigo **Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: um estudo de caso no Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares-ES.**

Aldimara Faba Martins, Deiciane Silva de Lima, Gerlane Martins da Silva, Leandra Protázio da Rocha e Klenicy Yamaguchi tratam da questão da educação inclusiva no artigo **Perspectiva docente e estratégias didáticas inclusivas no ensino de alunos com Síndrome de Down**

A ludicidade é tema do artigo **Contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais** de Joana Lúcia Alexandre Freitas e Karina Carvallho Mancini.

O último artigo deste número, **Atividades desenvolvidas no Parque estadual da cachoeira da fumaça com alunos do ensino fundamental** de Manoel Augusto Polastreli Barbosa e Juliana Rosa do Pará Marques de Oliveira enfocam os espaços não-formais de educação e sua importância para o ensino.

Neste número contamos também com a **resenha do livro A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil** de Irene Rizzini e Francisco Pilotti. Quem assina a resenha Pamela Cristina dos Santos.

Ailton Pereira Morila

Artigos



A formação docente e as narrativas (auto)biográficas: um diálogo com um licenciando em Química participante do PIBID

Marcos Vogel
Roberta da Costa Abreu

9

Resumo: O objetivo desse estudo é apresentar as perspectivas de um licenciando em Química em relação à formação docente, apontando as narrativas (auto)biográficas – dinâmica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – como contribuição nesse processo. O procedimento de escrita das narrativas (auto)biográficas faz com que os sujeitos reflitam sobre suas vivências no processo de formação. Como uma das ações do PIBID direciona-se à leitura e discussão desses relatos em grupo, emerge a organização e ampliação de significados sobre o que se faz nesse espaço de troca. Assim, o exercício das narrativas permite que os sujeitos se vejam e se entendam em formação, tomando por pano de fundo as subjetividades inerentes ao ser, tais como, medos, anseios, fraquezas e perspectivas neste campo do saber. Para este artigo, como um recorte de uma pesquisa maior com outros protagonistas envolvidos com o PIBID, temos a fala de uma bolsista, participante do PIBID. Olhar que emerge dos relatos (narrativas (auto)biográficas), fruto das ações realizadas no PIBID, a saber: discussões de textos relacionados ao processo formativo; observações em escolas; realização de oficinas; intervenções, nos quais os pibidianos tem a oportunidade de, por meio dessas experiências, passar por um processo de rememoração, atrelando tais dinâmicas às suas histórias de vida, e nas narrativas mergulhar na reflexão, essencial ao processo formativo.

Palavras-chave: PIBID; narrativas; formação docente.

The teacher education and the (auto)biographical narratives: a dialogue with a Chemistry licentiate major student participant of PIBID

Abstract: This study's aim is to present the perspectives of a licentiate student majoring in Chemistry related to the teacher education, indicating the (auto)biographical narratives – Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID) dynamics – as a processual contribution. The (auto)biographical narratives writing procedure makes the participants reflect about their own livingness on the forming process. Once one of PIBID's action is a direction to reading and discussing these reports in group, it is emerged the organization and amplification of significances on about what happens at this sharing area. Therefore, the narrative practices permit the participants see and understand themselves on development, taking as background some subjectivities inherent to the being, such as fear, anxiety, weakness and perspectives around this knowledge field. To this study, as it is a cutout of a greater research with other protagonists evolved to PIBID, we detach a scholarship holder say, a PIBID participant. A look emerging from the reports (the (auto)biographical narratives), as a result of actions happened at PIBID to know: texts discussions related to the forming process; observation at schools; workshop implementation; interventions on which the PIBID students have the opportunity of passing by a remembering process through these experiences, tying those dynamics to their life stories, and at the narrations plunge on the reflection, which is essential to the forming process.

Keywords: PIBID; narration; teaching education.



À guisa de introdução

[...] considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia (Paul Valéry, 1931 *apud* JOSSO, 2004, p.14).

Na citação, Valéry salienta o sentido (auto)biográfico de quaisquer teorias, assim como Boaventura (1987 *apud* JOSSO, 2004, P. 15) coloca que ‘todo conhecimento é auto-conhecimento’.

Nessa mesma perspectiva Wilde (1891 *apud* JOSSO, 2004, p.14) pontua que ‘A educação é uma coisa admirável, mas é bom lembrar, de tempos em tempos, que nada do que vale a pena ser conhecido pode ser ensinado’. O autor não quer nesse dizer minimizar o papel do educador/formador mas enfatizar que ninguém forma o outro, cabe a cada um transformar os conhecimentos adquiridos em formação, requer exigência na concepção e organização dos dispositivos de formação. E ainda elucida o olhar de autorreflexão culminando no que acentua Carl Rogers (1961 *apud* JOSSO, 2004, p. 15) na afirmação: ‘Não apenas fazer, mas ser; não apenas ser, mas tornar-se... Tornar-se pessoa!...Tornar-se formador!’ e o que isso implica na formação.

Ainda nessa linha, Pineau (2000, (releitura de Rousseau) *apud* JOSSO, 2004, p.16) enfatiza que ‘quem educa o educador ou quem forma o formador’ respectivamente são ‘eu, os outros e as coisas’ e que o formador forma-se a si próprio’.

Existe uma ratificação de que não é uma questão de

[...] desvalorizar as dimensões técnicas ou tecnológicas da formação, mas obriga-nos a inscrevê-las numa experiência de vida, num percurso pessoal. Numa dupla perspectiva: caminhada do formador enquanto *eu pensante e sensível* que se convoca na sua construção pessoal e caminhada do formador na sua *relação com os outros*, ajudando-os a



mobilizarem-se para o processo formativo (Nóvoa, 2001, *apud* JOSSO, 2004 p. 16).

Essas cinco ideias, nos remetem ao processo de formação por meio de memórias, experiências, que são declaradas pelas, narrativas (auto)biográficas. Assim, procurando estudar o processo formativo construído pelo PIBID, o objetivo desse artigo é justamente, por meio do olhar de um licenciando em Química que vive o PIBID, pensar as narrativas e a formação docente na perspectiva de reflexão. Para isso, far-se-á um breve panorama do método (auto)biográfico e a formação docente; a metodologia, caracterizando a pesquisa e coleta de dados, apresentação do público-alvo, análise dos resultados; na sequência, resultados e discussão; considerações finais acerca da pesquisa; as referências de suporte para o artigo; e, por fim, a entrevista do sujeito de pesquisa em anexo.

O método (auto)biográfico e a formação docente

O processo de formação docente não pode se resumir ao exercício dos modelos tradicionais, já formulados e desenhados em um plano na matriz curricular. É preciso questionar a prática com vistas à maior qualidade e eficácia. Nesse sentido, impõe-se persistente renovação metodológica à guisa de atender aos desafios de uma formação para mudança, problematizadora, fomentadora de atitudes, práticas inovadoras e saberes integrados. Vale ressaltar com essa fala, que não é uma questão de abandonar as técnicas tradicionais, mas aperfeiçoá-las, experienciando formas capazes de conduzir a um maior empenho de cada um em sua própria formação e ter nessa fomentação o envolvimento das Instituições Formadoras e Escola, possibilitando à aproximação às questões emergentes no exercício da profissão.

Nessa perspectiva de formação se subjaz o método autobiográfico, permitindo que pela execução das narrativas se exercite a reflexão. É na crença de que a vitalidade de narrativas escritas e orais, aliadas ao suporte pedagógico, ao aprofundamento de conteúdos que a formação se dinamiza e toma corpo.



O método (auto)biográfico vem se intensificando no campo educacional desde o final da década de 70, quando no Brasil, é criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, responsável por zelar, armazenar cópias, conservar gravações realizadas com cunho institucional.

A História Oral é um termo amplo para o trabalho aqui proposto (QUEIROZ, 1988), uma vez que além de entrevistas, abrange documentação complementar obtida com protagonistas de pesquisa, assim como documentos relacionados ao contexto da pesquisa. Nesse campo maior, estão centradas as histórias de vida, as entrevistas, os depoimentos pessoais, as (auto)biografias e as biografias; documentação captada via oral ou escrita. No entanto, cabe aqui diferenciar biografias de (auto)biografias. No que concerne às biografias, a história de um indivíduo é redigida e/ou contada por outra pessoa; já no método (auto)biográfico, o narrador constrói sua história/narrativa/relato, transportando singularidade para o coletivo e um pesquisador pode tratar do assunto, culminando seu sentido em auto – da pessoa – e biográfico – com a ajuda de outro indivíduo.

Ferrarotti (1988), em um dos capítulos do livro “Abordagens (auto)biográficas” organizado por Antônio Nóvoa, para melhor compreender a situação dos educadores em meio aos desafios da profissão docente, justifica o uso do método (auto)biográfico:

O homem é universal e singular. Pela sua parte sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a genialidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p.26-27).

Vogel (2008) em uma releitura de Nóvoa (1991) salienta que:

[...] é importante que o método (auto)biográfico continue enriquecendo as discussões por apresentar grandes potencialidades transformadoras no âmbito da profissão docente. Suscita, do próprio professor, a partir de suas



memórias uma visão de vida, estabelecendo uma relação crescente com suas perspectivas futuras (p.48).

Cada pessoa pode contar sua história, lembrar acontecimentos, rememorar, e, então, reconstruí-la, possibilitando analisar e interpretar suas ações e caminhar rumo a ressignificar sua vida e formação.

13

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (...) Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar são os acontecimentos vividos pessoalmente (POLLAK, 1992, p. 202).

Essa afirmação, no âmbito de formação, elucida que, a partir das histórias de vida, especificamente por meio do método (auto)biográfico, o docente toma consciência dos processos formadores, compreendendo que a formação não ocorre pelo acúmulo de atividades, mas pela reflexão e (re)construção dos seus saber-fazer.

O processo de pesquisa e coleta de dados

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo embasamento em revisão bibliográfica. O processo de coleta de informações, no campo de investigação, possibilitou apresentar às narrativas (auto)biográficas e a formação docente na perspectiva dos licenciandos em Química participantes do PIBID.

Para obtenção de informações, tivemos como instrumento inicial, uma guia de entrevista com o objetivo de fazer o entrevistado discorrer sobre suas experiências enquanto pibidiano, relatando o desenvolvimento das dinâmicas estabelecidas, participação e evolução durante seu período de atuação. As perguntas respondidas na pesquisa são apresentadas no Quadro 1.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais extensa. [...] como a gente no PIBID... fazia os relatos, discutia, lia e fazia partilha nas rodas e eu conseguia analisar... em discussões nas rodas de formação com o grupo, todo



o processo que eu vivenciava com os alunos na escola, com os professores, com o administrativo... Levar a experiência para a escola e trazer experiência para universidade (nas rodas), partilhar e discutir... isso ia para os relatos e ao ler nas reuniões nos fazia pensar nesses processos, oportunizava nos questionar. (SUJEITO A); [...] no PIBID, para mim, o mais marcante mesmo é a construção dos relatos; não só escrever por escrever, mas escrever em cima de uma reflexão. Escrever por quê, para que, para quem (SUJEITO B). Portanto, do grupo de sujeitos a serem entrevistados, foi selecionado um sujeito de pesquisa. Em um primeiro momento, buscamos a contextualização – identificação do sujeito; motivação pela escolha de licenciatura em Química, período em andamento; em seguida, sua entrada no PIBID, experiência vivida, relato como monitora; sua projeção do ‘ser professor’ após conclusão de curso e as influências do PIBID, bem como sua visão a respeito dos licenciados que não passam pelas dinâmicas do PIBID; assim como pontos relacionados a estes que emergem quando se trata de entrevista à guisa de oralidade.

A guia de entrevista foi formulada partindo do critério de que exercem influência na formação as experiências partilhadas, intervenções/atividades realizadas, observações feitas pelos pibidianos, bem como a rememoração do processo pelo qual passaram durante sua vida escolar, e agora, já em âmbito de formação, e o registro desse conjunto de ações por meio de narrativas (auto)biográficas.

Tendo o tipo de entrevista selecionado – a semi-estruturada, na modalidade oral – foi utilizado equipamento digital – gravador de voz – e, então, tivemos um banco de dados do sujeito da pesquisa. No intuito de agilizar o processo de transcrição usamos o programa Express Scribe – programa transcritor que desacelera o áudio facilitando e agilizando a digitação. Uma vez transcritos, optamos pelo processo de transcrição, retirando repetições, termos fáticos, vícios de linguagem e respeitando a norma culta de escrita (CAMPOS, 1981).

Após termos a entrevista realizada e transcrita, ela voltou ao sujeito da pesquisa para validação (VIANNA, 2000).



Cabe ressaltar que o processo de entrevista se dá conforme os objetivos. Uma vez que a entrevista não atenda, de início, todas as finalidades traçadas, ela deve ocorrer mais vezes até que se esgote as informações que o entrevistado possa contribuir para o processo de pesquisa. Procedimento comum quando se trata de entrevistas (auto)biográficas que trabalham com História Oral.

Quadro 1 – Guia de entrevista

- 1 Qual a sua idade?
- 2 Antes do presente curso, já fez algum outro curso de graduação?
- 3 Ao ingressar na Universidade já começou no curso de Licenciatura? Se não, qual foi e qual a razão de ter alterado para licenciatura?
- 4 Que período está cursando e em que turno?
- 5 Me fale um pouco de quais foram as motivações, as pessoas, os caminhos que te trouxeram a fazer a escolha por esse curso.
- 6 Como você chegou ao PIBID? Inicialmente, a remuneração foi um dos motivos de entrada? Me fale mais um pouquinho... (Teve mais algum ponto que te motivou?)
- 7 Me conte desde do início como foi estar no PIBID, sua experiência...
- 8 E aí?! Após sua saída, como você projeta sua profissão de ser professor? Como o PIBID entra nessa história?
- 9 O PIBID te ajudou a continuar na universidade?
- 10 Monitoria no PIBIB, como você coloca essa experiência?
- 11 Como você vê a formação docente de seu colega de licenciatura não Pibidiano?

Público alvo

No intuito de obter uma amostra que pudesse atender a todos os quesitos: formador, monitor, ex-pibidiano, discentes de ambos os sexos, bem como alunos bastante comunicativos, e também os que falam pouco, foram



elencados oito colaboradores envolvidos com o PIBID Química – UFES Campus Alegre – ES. Processo este assim dividido: 06 discentes de licenciatura em Química: sendo 02 do sexo masculino e 04 do sexo feminino; destes, 02 ex-pibidianas, sendo uma delas, atual monitora do PIBID; 01 mestranda em Ensino que já atuou na observação e intervenção no PIBID e 01 professor, que também teve participação no Programa de Iniciação de Bolsa à Docência. Para esta pesquisa, no entanto, a atual monitora do PIBID foi selecionada para análise. Como esse trabalho visa apresentar as perspectivas de um licenciando atuante no PIBID em relação às narrativas (auto)biográficas e à formação docente, a escolha por esse sujeito de pesquisa se justifica. Após entrevista oral gravada, em seguida transcrita, passou por processos de análise. Vale ressaltar o anonimato na divulgação dos dados.

À guisa de analisar o conteúdo dessas mensagens, possibilitando a inferência de conhecimentos advindos das mensagens obtidas, lançar-se-á mão da análise do conteúdo, Bardin (1977)

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42)

Sobre análise do conteúdo, na ótica desse autor, vale acrescentar

[...] todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação ou sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação... tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens)... Pode utilizar uma ou várias operações, em complementariedade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar sua validade, aspirando assim, a uma interpretação final fundamentada (p.42).

O analista delimita as unidades de codificação, ou as de registro, optando por frase ou palavra – como neste estudo –, por exemplo, procurando estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as de cunho psicológico ou sociológico. E, a partir da delimitação,



as informações obtidas, do ponto de vista quantitativo, se faz referência à frequência com que as características surgem, já, no âmbito qualitativo, a presença ou ausência de determinadas características.

Para este estudo, a análise do conteúdo entra como pano de fundo, explicitando e sistematizando o conteúdo das mensagens, e então, para categorização, o software livre R é tido como procedimento, na interface RStúdio, por meio do pacote de extensão **RQDA**¹. Destaca-se a análise de similitude onde o software Iramuteq v 0.7 alpha 2 permitiu enfatizar ocorrências e coocorrências dos termos evocados nas respostas dadas pelo entrevistado. Assim, inspirada pela análise do conteúdo, a análise de similitude usa em seu processo as coocorrências para se justificar. Nesse sentido, Bardin (1977) elucida que

[...] a análise do conteúdo já não é considerada exclusivamente com um alcance descritivo... antes se tomando consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a *inferência*. Que esta inferência se realize tendo por base indicadores de frequência, ou cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados (e análise das coocorrências), toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações (p. 22).

Em sucessão, no intuito de obter auxílio na interpretação das categorias, bem como, para fins de visualização e discussão dos resultados, foi gerado um Grafo denominado “árvore máxima de similitude” (Figura 1).

Resultados e discussão

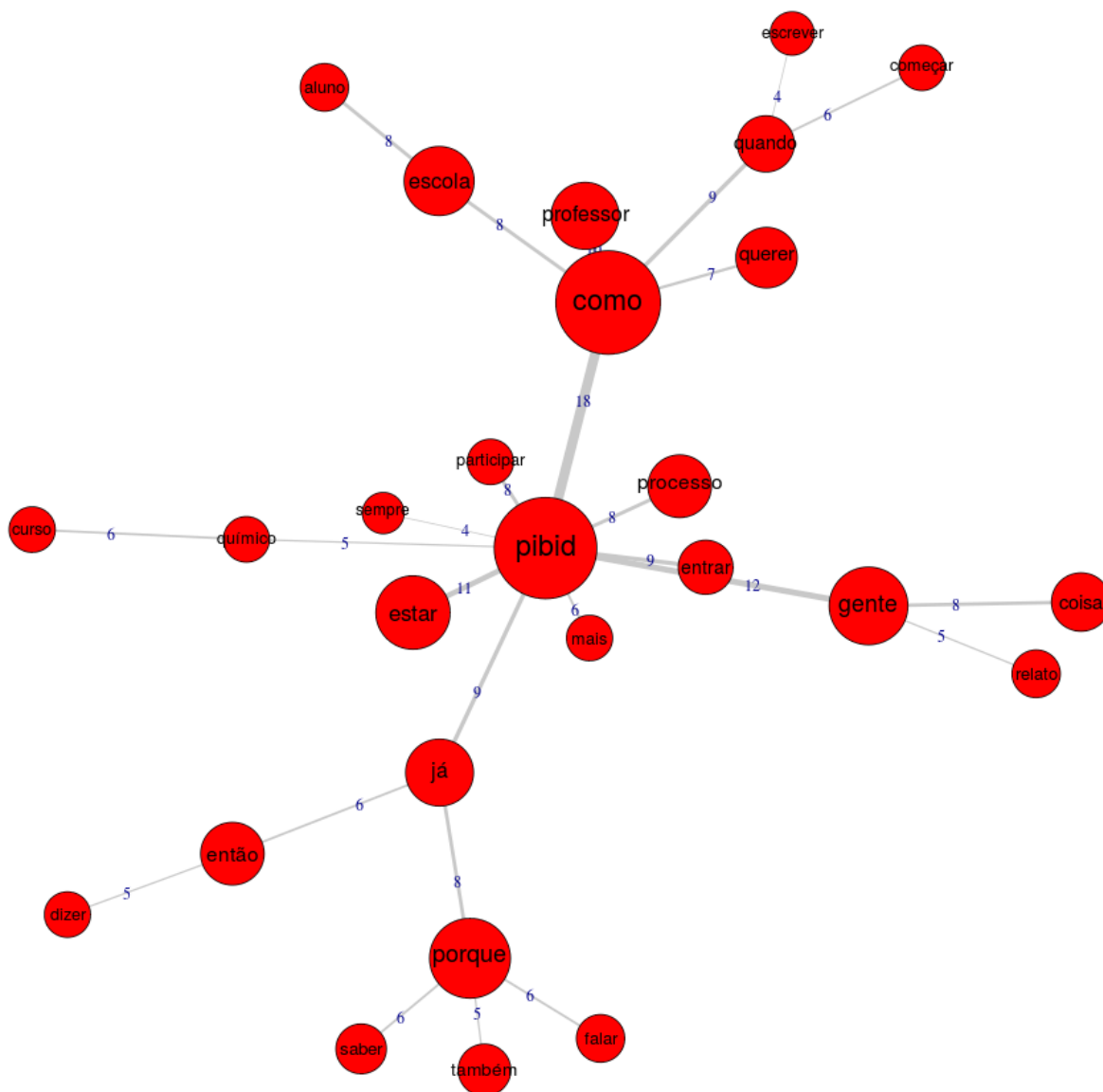
A entrevista transcrita constitui-se em um total de 08 páginas, tamanho A4, com espaçamento de 1,5, fonte Arial 12, 3136 palavras. O material foi trabalhado no programa IRAMUTEQ (RATINAUD; DEJEAN, 2008), eliminando vícios de linguagem, dentre outros termos, que atuaram como links e que

¹Disponível em: <http://rqda.r-forge.r-project.org/>



retirados não alteraram o sentido do texto. Processo este, que através da eliminação desses termos, gerou a seguinte Figura 1².

Figura 1: Árvore máxima de similitude fornecida pelo IRAMUTEQ, destacando para esta pesquisa os termos '**COMO**' e '**PIBID**'.



A partir desta imagem, tomamos como ponto de referência para análise dois centros – vértices: '**COMO**' e '**PIBID**'. Do grupo '**COMO**' partem 05 arestas; do termo '**PIBID**', 09 coocorrências. '**COMO**', no sentido de caminho, trajeto

² Grafo – Árvore de Similitude Máxima.

pelo qual um licenciando percorre rumo à formação docente; e **‘PIBID’** como uma das vias que promove, por meio de suas dinâmicas, a se destacar os relatos – narrativas (auto)biográficas – esse percurso.

No Quadro 2 são encontradas as unidades de análise desenvolvidas com inspiração na Análise de Conteúdo e com os resultados observados no grafo (Figura 1).

²Grafo – representação gráfica da distribuição de coocorrências no texto.
 Quadro 2 – Termos coocorrentes

COMO	‘COMO’ , no sentido de caminho, trajeto pelo qual um licenciando percorre rumo à formação docente.
PIBID	‘PIBID’ como a via que promove, por meio das suas dinâmicas, a se destacar os relatos – narrativas (auto)biográficas – esse percurso.

O termo **‘COMO’** aparece no grafo interligado ao **‘PIBID’** por 18 coocorrências. Da estrela **‘COMO’** dar-se-á ênfase à três vértices: **‘ALUNO’**, **‘ESCOLA’** e **‘PROFESSOR’**, ligados ao termo **‘COMO’** respectivamente por 08, 08 e 10 arestas. Do termo **‘PIBID’** partem quatro vértices, são eles: **‘PROCESSO’**, ligado ao **‘PIBID’** por 08 coocorrências; **‘ENTRAR’**, por 09; **‘GENTE’** por 12; e **‘RELATO’** interligado por 05 arestas. Como o protagonista de pesquisa é bolsista do **PIBID**, e apresenta suas perspectivas em relação à formação docente a partir das dinâmicas do programa, esse termo tenha sido tão enfatizado. A este vértice – **‘PIBID’** –, o termo **‘ENTRAR’** se encaixa no sentido de ingresso e o termo **‘GENTE’**, a protagonista da pesquisa se refere aos discentes de licenciatura, como ela. Portanto, em sua totalidade, a ênfase dada nesse quesito é que, por meio do ingresso dos discentes de licenciatura na universidade, mais especificamente no **PIBID**, eles têm a oportunidade de, através de uma das dinâmicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, trabalhar no exercício dos relatos, narrativas (auto)biográficas essenciais ao **‘PROCESSO’** de formação. No que concerne ao grupo **‘COMO’**, **‘ALUNO’** e **‘PROFESSOR’** se entrecruzam; aluno, como objeto de trabalho do professor formador e a **‘ESCOLA’** como ponte para essa preparação por meio



das intervenções realizadas. Além desses entrelaçamentos, cabe ressaltar a primeira e principal ligação, centrada nos grupos maiores '**PIBID**' e '**COMO**', que, conforme as falas do sujeito de pesquisa, o **PIBID**, em sua relevante dinâmica, as narrativas (auto)biográficas, atua como caminho para ressignificação do processo de formação docente.

Eu vejo a relevância! Porque logo após esse processo de escrita do relato, a gente tem uma segurança; após tudo aquilo que a gente viveu na escola como pibidianos. Vou dar um exemplo: como a gente no PIBID... fazia os relatos, discutia, lia e fazia partilha nas rodas e eu conseguia analisar, às vezes sozinha, e em muitas vezes, em discussões nas rodas de formação com o grupo, todo o processo que eu vivenciava com os alunos na escola, com os professores, com o administrativo, já dava para entender como, basicamente era o mecanismo de funcionamento da escola, através do processo no PIBID. Levar a experiência para a escola e trazer experiência para universidade (nas rodas), partilhar e discutir (SUJEITO A).

Vejamos, pois, os apontamentos que o embasamento teórico nos traz. Elucidar-se-á um breve panorama do quesito **PIBID** para que se chegue ao principal ponto em relevância – as narrativas (auto)biográficas – no processo formação docente. E a esse panorama, estão atrelados os recortes obtidos da entrevista por meio do programa Rstudio baseado nesses dois termos: '**PIBID**' e '**COMO**'.

O PIBID instituído em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**) e conforme Brasil; portaria nº38 (2007) tem o objetivo de '[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública'.

Conforme Portaria *op.cit*, vale detalhar que a esta fomentação estão atreladas algumas outras finalidades, tais como: incentivo à formação docente para Educação Básica; valorização do magistério; melhoria da qualidade da Educação; promoção da ponte Universidade-Escola; elevação da qualidade de ações acadêmicas direcionadas à formação inicial de professores dos cursos de licenciatura.



Para melhor encaminhamento, o programa foi dividido em subprojetos por áreas do conhecimento, priorizando, a princípio, o campo das Ciências Naturais e Exatas – Química, Física, Biologia e Matemática – carente de profissionais. (BRASIL; portaria nº38; 2007).

O PIBID trabalha com diversas dinâmicas, tendo suas especificidades conforme instituição e subprojeto. Entre as práticas estão leitura e discussão de textos/artigos; ações coletivas; intervenções; oficinas, em suma, desenvolvimento de atividades que influenciam no processo de formação uma vez executados. Para tal, a conexão Universidade-Escola precisa ser bem estabelecida. Nesse sentido, acentua que:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao "reco da teoria" (DUARTE, 2003, p.620).

Nessa vertente, o sujeito da pesquisa aponta para evolução a partir dessas dinâmicas:

[...] evolução, porque a partir do momento que você se relaciona, que você tem experiências com outras pessoas e tem a oportunidade de vivenciar o processo de formação inicial como o que nós temos no PIBID e a partir do momento que a gente faz essa partilha no PIBID, muitos pensamentos que eu tinha, realmente mudam, não tem como. Você começa a ver as coisas de um outro ângulo e eu lembro que no meu primeiro relato... na sucessão dos relatos, eu vi a importância de como trazer um texto de um autor e ter um embasamento, um aprofundamento e sentar e refletir (SUJEITO A).

No processo de formação docente, a experiência vivida pelos licenciandos no ambiente escolar, associadas às dinâmicas estabelecidas promovem práticas reflexivas, o que pode repercutir em sua futura formação.

Cabe ainda, ressaltar uma fala do protagonista da pesquisa ao acentuar a importância do conhecimento teórico associado à prática:

Eu penso e fico meio aflita, porque eu sei que muitos (...) se preocupam excessivamente com a parte específica, que eu



reconheço a importância, porque afinal você é professor de Química, e não saber Química, não tem lógica. Só que eles não têm preocupação na área pedagógica, nesse contexto escolar. (SUJEITO A).

Na perspectiva de ampliação da atuação profissional, do aprimoramento dos alunos em formação mister se faz a reflexão a partir de conhecimentos teóricos e práticos para (re) significar a realidade educacional. Reflexão sobre as dificuldades e necessidades no processo de qualificação da formação docente; aprofundamento de conhecimentos eruditos, rumo ao exercício consciente da cidadania, proporcionando aos alunos em formação uma docência significativa, de participação, inovação.

E é na discussão sobre conhecimento e formação que as citações que abrem o artigo se fazem valer. Valery (*op.cit*) ao salientar o sentido (auto)biográfico de qualquer teoria; Boaventura (*op.cit*), sintetizando que “todo conhecimento é auto-conhecimento”; Wilde (*op.cit*) acentua a necessidade de cada um transformar em formação os conhecimentos adquiridos e Pineau (*op.cit*), em sua leitura, propondo que o ‘formador forma-se a si próprio’ por meio da reflexão sobre seus percursos de vida e profissão; forma-se na relação com os outros; como também através dos saberes e sua visão crítica.

É essencial esse olhar crítico-reflexivo perante à realidade educacional rumo a um processo de crescimento pessoal e profissional, possibilitando novas formas de aprender, apreender, atuar, solucionar problemas, discutir, enfrentar conflitos.

Como se trata de narrativas (auto)biográficas, à essa dinâmica a reflexão se faz presente. Nesse sentido, Donald Shön (falta o ano) aponta como profissional reflexivo aquele que faz o exercício da reflexão sobre e na ação, construindo sua formação na análise, interpretação e avaliação sobre as atividades e intervenções realizadas, destacando a necessidade de que o professor reflita sobre os diversos âmbitos da prática pedagógica – compreensão do conteúdo pelos alunos, a relação estabelecida professor/aluno, assim como os quesitos burocráticos da prática pedagógica. E [...] e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e

crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores (SHÖN, 1992, p.7).

Zeichner (1993), considera que a reflexão da prática educativa deve abranger a análise dos aspectos observados na prática à luz do conhecimento teórico da matéria, dos processos de aprendizagem, de discussões e reflexão política.

Em diálogo com os autores, Nóvoa (1991), em uma abordagem crítico-reflexiva, afirma que o processo de formação docente precisa englobar produção da vida do professor quanto à valorização de sua formação, prática e de suas experiências, mobilizando conhecimentos em todas as dimensões dos 'Saberes à Docência'; produção da profissão docente; produção da escola, como local instituído para o trabalho e formação docente.

Em suma, os diálogos entre os autores entrelaçados às falas do sujeito da pesquisa apresentam perspectivas desse licenciando em Química participante do PIBID quanto às narrativas (auto)biográficas e a formação docente.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo apresentar as perspectivas de um licenciando em Química participante do PIBID quanto às narrativas (auto)biográficas e a formação docente. Em coerência com a tese, foi possível observar nos excertos do investigado na pesquisa, que as narrativas (auto)biográficas contribuem de maneira significativa para o processo de formação docente. E os centros principais presentes na árvore de similitude 'PIBID' e 'COMO' foram ao encontro dessa perspectiva. O PIBID, por meio de suas dinâmicas, a se destacar as narrativas (auto)biográficas e 'COMO', no sentido de caminho – nos quais os pibidianos tem a oportunidade de, por meio dessas experiências, passar por um processo de memorização, atrelando tais dinâmicas às suas histórias de vida, e nas narrativas mergulhar na reflexão, essencial ao processo formativo.



Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. [S.l.]: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – **PIBID**. Diário Oficial da União, Seção 1, nº 239.
- CAMPOS, H. **Transluciferação Mefistofáustica, Deus e o Diabo no Fausto de Goethe**. São Paulo, Perspectiva, 1981.
- DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria?** Educação e Sociedade, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003.
- FERRAROTI, F. **Sobre a autonomia do método autobiográfico**. In NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988, p. 19-34.
- JOSSO, M.C. **Experiência de Vida e Formação**, São Paulo: Cortez, 2004, p. 283.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- POLLAK, M. **Memória e Identidade social**. Estudos históricos. n. 5, n. 10, P. 200-212, 1992.
- QUEIROZ, M.I.P. **Relatos Orais: Do “Indizível ao Dizível”**. In SIMONSON, O.V. org. Experimentos com Histórias de Vida. São Paulo, Vértice, 1988.
- RATINAUD, P.; DEJEAN, S. **IRAMUTEQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. [s.l.]: Laboratoire LERASS, 2008.
- SHÖN, D. A.; **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-91, 1992.
- VIANNA, C. **Vida Matemática**. São Paulo, 2000. 472p. Tese de doutorado, faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.
- VOGEL, M. **O recomeçar a cada memória: relatos (auto)biográficos de Química da Rede Estadual Pública Paulistana** – São Paulo, 2008.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: Ideias e Práticas**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.



Marcos Vogel

marcos.vogel@ufes.br

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências (Modalidade Química) pela Universidade de São Paulo (USP); Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS); é coordenador Institucional do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na UFES.

25

Roberta da Costa Abreu

abreurobertadacosta@gmail.com

Mestranda UFES Campus Alegre-ES. Programa de Pós graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de professores. (Início 2017/2) Pós graduada - Latu Sensu em Língua Inglesa pela Universidade Iguazu - Campus V - 360h (2004). Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Iguazu - Campus V (2004). Realiza serviços de Interpretação e Tradução. Produz materiais didáticos particulares de Inglês. Experiência com Inglês e Espanhol Instrumental. Exerce trabalhos voluntários com alunos que apresentam Necessidades Especiais. Atualmente é diretora - Center Idiomas LTDA ME e administradora, orientadora pedagógica e professora de inglês - Language Center LTDA ME. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Inglês. Professora desde 1998

Recebido em: 10/06/2019

Aprovado em: 06/09/2019



Desafios da prática docente na integração de saberes no ensino

Felipe Junior Mauricio Pomucheng
Andrea Brandão Locatelli
Samuel Pinheiro da Silva Santos
Erineu Foerste

26

Resumo: O presente trabalho busca refletir sobre a necessidade de um olhar amplo sobre o conhecimento, destacando que os diferentes saberes são importantes para a formação dos estudantes na escola. Neste sentido, a escola atua de forma imprescindível neste processo, pois é neste espaço que o estudante defronta seus saberes, através do contato com o conhecimento científico e do diálogo com os saberes, histórias e culturas dos demais sujeitos que estão na escola, havendo a necessidade de estabelecer integração entre os saberes, e não um processo de sobreposição entre os mesmos. Ressaltamos a importância dos diferentes conhecimentos na formação dos sujeitos, em vista de compreender o mundo, fazer a crítica, e intervir na realidade, e para isso, se torna fundamental uma visão da complexidade que envolve cada saber, cada realidade e cada sujeito.

Palavras-chave: Integração de Saberes. Ensino. Prática Docente.

CHALLENGES OF TEACHING PRACTICE IN THE INTEGRATION OF KNOWLEDGE IN TEACHING

Abstract: The present work seeks to reflect on the need for a broad view on knowledge, noting that different knowledge is important for the training of students in school. In this sense, the school acts in an indispensable way in this process, because it is in this space that the student faces his knowledge, through the contact with the scientific knowledge and the dialogue with the knowledge, histories and cultures of the other subjects that are in the school, need to establish integration between knowledge, and not a process of overlap between them. We emphasize the importance of different knowledge in the training of subjects, in order to understand the world, to criticize, and intervene in reality, and for this, a vision of the complexity that involves each knowledge, each reality and each subject becomes fundamental.

Keywords: Knowledge Integration. Teaching. Teaching Practice.

Introdução

Refletir sobre as práticas docente no contexto do ensino é fundamental para a constante construção e reconstrução dos conceitos e prática da educação, buscando aprimorar o trabalho docente em função das diversas



realidades e contextos que a Escola está inserida, como também o educador. Sabemos ainda que a docência enfrenta diversos desafios, em função da desvalorização dada pelo Estado à educação, criando condições que interferem na formação crítica e complexa dos sujeitos que passam pela escola. Ao mesmo tempo, é na escola que o estudante tem o contato com os diversos conhecimentos, que pode relacionar seus saberes prévios com a ciência, sendo fundamental que o educador possa estabelecer um diálogo entre os diversos saberes, possibilitando sentido ao ensino e ao conteúdo ensinado.

O presente trabalho utiliza-se da metodologia da revisão bibliográfica, estabelecendo e construindo um diálogo sobre a integração de saberes na prática docente. Possui como objetivos, Refletir os conceitos de Prática Docente e integração de saberes no contexto da escola; Apresentar algumas justificativas sobre a necessidade de uma Ecologia de Saberes na Escola; e Pontuar os principais desafios para o rompimento das dicotomias entre os diversos saberes no qual os estudantes estão imersos.

Inicialmente apresentamos algumas reflexões sobre a prática docente, revisitando os conceitos de aula e de Educação, buscando tecer as relações que devem se estabelecer entre o conceito teórico e a prática do educador. Posteriormente, baseado na Teoria da Ecologia de Saberes, de Boaventura de Souza Santos (2010a), aprofundamos os conhecimentos sobre o uso do conhecimento pela ciência moderna, as relações de colonialidade do saber, e como a superação das hierarquias do conhecimento passam pela valoração dos diferentes saberes. Por fim, ousamos descrever alguns desafios para a integração de saberes na prática docente, em vista de construir estratégias a partir dos desafios observados.

Prática Docente, Escola e Educação

Falar de prática docente e de integração de saberes no ato de ensinar, requer interpretar o conceito de educação, pois como destaca Brandão (2007), somos constantemente influenciados pela educação, afinal a mesma extrapola



os muros da escola, e desta forma se articula com os diversos saberes que a humanidade está envolvida, e não somente de conhecimentos científicos,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007, p. 07).

O conceito reforça que a educação e a vida são indissociáveis, e é nesta atuação recíproca que o conhecimento é construído, de forma a tornar os sujeitos inseridos no mundo, que interpretam sua realidade com um olhar crítico, ou como destaca Gadotti (2007), que seja uma educação emancipadora, “Uma educação emancipadora deve ser uma educação crítica, uma educação que faz uma leitura crítica do mundo vivido” (GADOTTI, 2007, p.52).

Portanto a educação nos insere no mundo, e é na escola também que o estudante tem acesso ao conhecimento que ele posteriormente poderá intervir na sua realidade, e como destaca Freire (2014), não simplesmente se adaptar a realidade, mas apropriar-se da ciência como conhecimento que transforma,

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas (FREIRE, 2014, p.67).

Tendo a educação um papel importante na formação dos sujeitos, de forma que os mesmos intervenham no mundo, e sendo a escola um dos locais onde ser humano tem contato com os mais variados conhecimentos, esta, portanto atua como espaço privilegiado de encontro de saberes, mesmo sendo um ambiente de maior contato com o conhecimento científico, os diferentes conhecimentos ali tem possibilidades de dialogarem (GADOTTI, 2007; FREIRE, 2014).

Gadotti (2007), reafirma a importância de ampliarmos o conceito de escola, não a diminuindo pelas suas paredes, mas percebendo as articulações do espaço físico, da realidade com o humano presente no contexto da escola,



“A escola não é só espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve” (GADOTTI, 2007, p.12). É preciso compreender a escola e seus sujeitos como uma relação complexa, constantemente articulada, rompendo as perspectivas que buscam fragmentar a escola, criando os diversos grupos como destaca Garcia & Alves (2008),

Passa-se a ver e a entender o processo pedagógico a partir dos grupos que “sabem” e dos que “não sabem”, dos que “podem passar de ano” e dos que devem ser reprovados e “repetir”, dos que “ficam na escola” e dos que “dela se evadem ou são expulsos”, dos “normais” e dos “excepcionais”, dos que “entendem tudo” e dos que “não conseguem compreender nada”, dos “quietinhos” e dos “bagunceiros”... (GARCIA & ALVES, 2008, p.72).

Enxergar a escola na sua totalidade como aponta Garcia & Alves (2008), requer que um olhar amplo também pelo conhecimento, rompendo visões fragmentadas do mesmo, entendendo a amplitude de um conceito teórico como também de um conhecimento tradicional, popular oriundo do senso comum. Não se torna uma tarefa fácil ao educador, afinal, a escola na atualidade, e a formação do educador é fragmentada (GALLO, 2008; SANTOMÉ, 1998), pois se preocupa com a especialização do conhecimento, mas nem sempre com a conexão que este realiza com os demais produzidos, gerando sobreposição dos conhecimentos, em especial das ciências da natureza sobre as ciências sociais (SANTOS, 2010b).

Estabelecer uma visão ampla por parte do docente pelo conhecimento à ser ensinado, requer situar este numa totalidade do universo como destaca Gadotti “O conhecimento não está ligado apenas aos afetos e nem é apenas social. Ele está ligado ao universo. De certa forma ele pode ser considerado também cósmico” (GADOTTI, 2007, p.58). Esta afirmação do autor dialoga ainda com as provocações de Santos (2010a), ao afirmar que um novo Paradigma de conhecimento e de ciência está se construindo, que enxergue os conhecimentos populares do senso comum também como científicos, estabelecendo diálogos entre os diversos saberes produzidos,

É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e



libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 2010, p.89b).

Construir uma visão ampla do conhecimento, e utilizar-se da mesma na prática de ensino, requer que façamos uma reflexão sobre a prática docente, e como a mesma se concretiza na atualidade. Smolka & Laplane (s/d), destacam que a sala de aula é complexa, e neste espaço se produz conhecimento, em meio a toda dinâmica que ali se estabelece, sendo um ambiente de constantes “acontecimentos” que não se apresentam no planejamento da aula pelo professor, mas que o mesmo terá que administrar. As autoras ainda destacam que, “O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos” (SMOLKA & LAPLANE, s/d, p.79), sendo assim, sua formação e seu contexto sócio histórico irão interferir na forma que o educador conduz as aulas, como por exemplo, nas relações da teoria com a prática, na integração dos diferentes saberes, e nas relações com os educandos.

A compreensão da aula como complexidade, nos direciona à entender como um movimento de troca e de relações, de incertezas, de uma construção constante, acompanhada de fatores que antes não foram pensados, como destaca Morin (2011) sobre o conceito de complexidade, “Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios” (MORIN, 2011, p.35).

Estas reflexões que estamos realizando, ao relacionar a aula como um movimento complexo, possibilita que compreendamos que nas aulas, as relações de troca de conhecimento, e de integração de saberes, condicionam o educador a ir construindo e reconstruindo sua prática docente, sempre perguntando (GADOTTI, 2007), e desta forma compreendendo que o conhecimento científico não é único e absoluto, mas é parte importante para os sujeitos que estão na escola. Estar atento aos saberes dos estudantes, procurar estabelecer uma relação de diálogo com os diferentes saberes, possibilita como destaca Freire (2014), reconhecer que somos seres inacabados e, portanto condicionados a aprender, “Gosto de ser gente porque,



inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 2014, p.52).

Fontana (2001), trás esta dimensão da complexidade da aula, destacando que os diferentes sujeitos que ali atuam, estão num processo de recíprocas aprendizagens, e sendo assim, diferentes saberes estão em diálogo, pois cada sujeito é complexo, possuem histórias e culturas diferentes,

Essa discussão nos remete à complexidade e singularidade da “aula”. Os lugares sociais de professor e aluno e as relações de ensino que se produzem entre eles não existem em si. Eles existem e se materializam à medida que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim, indivíduos históricos [...] (FONTANA, 2001, p.36).

O reconhecimento dos estudantes, como sujeitos históricos, que estão inseridos numa realidade que os caracteriza, em meio a um sistema educacional que se baseia numa estrutura fechada em que o conhecimento científico é posto como único e verdadeiro, se torna um desafio para o educador, pois são projetos antagônicos de ensino e por consequência interferem na forma de conduzir a aula, e na apreensão dos conhecimentos pelo estudante. O desafio posto é de tornar a escola um espaço para aprender (GARCIA, 2008), onde os conhecimentos ali difundidos sejam significativos ao estudante, que posteriormente os aplica em sua realidade.

Integrando Saberes

Estamos imersos, e somos construídos historicamente pelo nosso contato com os diferentes saberes que estão presentes na realidade que nos rodeia. Nenhum ser humano é apenas ciência, mas também é cultura, tradição, história, ambiente, ou seja, nos construímos num conjunto de relações com o meio em sua totalidade. No contexto escolar este processo também acontece, afinal, o estudante ao chegar à escola traz consigo toda sua trajetória repleta de saberes, culturas e histórias construídas ao longo do tempo, portanto, mas escola na atualidade, por influência da ciência moderna, ignora os diferentes saberes e a cultura local, contribuindo para um processo de colonialidade do saber (SANTOS, 2010a; MENESES, 2014)



A persistência numa leitura hegemônica, monocultural da diversidade do mundo revela que, para além das dimensões econômicas e políticas, o colonialismo teve uma forte dimensão epistemológica, fraturante. O impacto da dimensão fraturante instituído pela diferença colonial permanece nos dias de hoje assinalando a persistência de relações e interpretações coloniais que limitam as leituras sobre o “Sul global”, quer a nível epistêmico (os “outros” não sabem pensar), quer a nível ontológico (os “outros” não contam) (MENESES, 2014, p.92).

As reflexões de Meneses (2014), são fundamentais para compreendermos como a ciência moderna no seu processo de produção do conhecimento ignora os diferentes saberes, que por sua vez não se “encaixam” nas normas e padrões de experimentação por ela mesmo produzidas, desta forma, constrói-se e reafirma um movimento de hierarquia de saberes, onde um tem mais valor e importância do que outros. Numa compreensão de conhecimento para além de sistemas fechados, a autora pontua que o mesmo é uma “condição de estar no mundo”, sendo assim, ter conhecimento é uma forma de poder dialogar e contrapor os diferentes conceitos produzidos.

Como destaca Santos (2010, p.137), “O conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento, e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação”, sendo assim, a escola, marcada pela presença da ciência se estrutura nesta linha, ignorando os demais saberes. Porém, devemos salientar que, o próprio conhecimento científico é distribuído de forma desigual, pois nem todos têm acesso aos mesmos conhecimentos, como explicita o mesmo autor “Por outro lado, o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico” (SANTOS, 2010, p.137a).

Sabemos que o conhecimento científico possui imensa importância para a compreensão da realidade, dos acontecimentos e da vida, portanto, ao se por como único, verdadeiro e superior às demais formas de compreensão da realidade, o mesmo ignora os demais saberes produzidos ao longo da história da humanidade, que por sua vez estão em diálogo com as especificidades de cada povo, que produzem conhecimento em função das demandas que o momento histórico exige (MENESES, 2014). Este processo em que o



conhecimento científico se sobrepõe, está alinhado, segundo Santos (2010a), a própria organização do sistema capitalista, em que o mesmo se utiliza da ciência para se fortalecer e se expandir como sistema econômico e político

A actual reorganização global da economia capitalista se assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de facto, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos (SANTOS, 2010, p,153a).

Ressaltamos que esta visão do conhecimento científico como único e verdadeiro, não condiz com a complexidade que é a realidade, os sujeitos e os fatos, pois esta interpretação reducionista do conhecimento, impossibilita compreender a totalidade para além da junção das partes (MORIN, 2011). O fato em que de um lado acompanhamos o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e de outro os diversos problemas ambientais, sociais e econômicos que a sociedade atravessa, demonstram a necessidade de um olhar amplo da realidade, de reconhecer a importância dos diferentes saberes para a superação dos desafios que a sociedade enfrenta (SANTOS, 2010a; MORIN, 2011; MENESES, 2014).

Caminhando pelo espaço escolar, pontuamos que é fundamental que os estudantes compreendam os diferentes saberes no qual estão imersos, superando uma visão única do conhecimento, para uma interpretação como destaca Santos (2010a), de uma “Ecologia de Saberes”, onde os diferentes conhecimentos são as bases para a construção do autoconhecimento pelo estudante. Segundo o autor, a Ecologia de saberes busca construir um diálogo entre os diferentes saberes, propiciando uma visão ampla da sociedade, do conhecimento e do planeta, e assim interpretando a complexidade que existe,

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é



interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento. (SANTOS, 2010, p.157a).

Este conceito proposto por Santos (2010a), requer um repensar da sociedade em que vivemos, pois propõem um olhar amplo e sistêmico, assenta que todos saberes são fundamentais num processo de complementariedade. No contexto do ensino, introduzir uma visão e prática fundamentada na ecologia de saberes se inicia com a revisão do conceito de currículo, observando a complexidade do conhecimento, da realidade, dos sujeitos e dos saberes que estão imersos na escola, rompendo uma visão monocultural do conhecimento como nos traz Meneses (2014, p.101), “O processo de escolarização, qualquer que seja, em presença de vários sujeitos culturais, não pode continuar a funcionar de modo monocultural”.

Integrar saberes se constitui como uma necessidade no ensino, uma vez que possibilita dar sentido ao conhecimento científico, à medida que o mesmo dialoga com os demais saberes, num processo de valorização da cultura, possibilitando diálogo do local com o global, contribuindo na construção da identidade dos sujeitos, portanto, esta prática é um desafio para o ensino na atualidade, como veremos em sequência.

Desafios na Integração de Saberes no Ensino

Cientes da importância da integração de saberes no ensino, devemos nos atentar também para os desafios que impossibilitam esta prática, para que a partir destes, possamos construir propostas pedagógicas que dialoguem com esta necessidade na atualidade. Diante disso, destacamos alguns desafios que vão desde o contexto amplo da sociedade até o interior das escolas.

Um primeiro desafio está relacionado com a estrutura social e política do poder hegemônico capitalista, que utiliza da própria ciência e da tecnologia por ela produzida, para se apropriar dos meios de produção, e se difundir como conhecimento único e verdadeiro (SANTOS, 2010a). Este desafio é amplo e envolve a sociedade para além da escola, portanto sua superação acontece em longo prazo, à medida que vai se revendo o conceito de ciência e de sociedade.

Outro desafio está relacionado com a própria escola, que baseado na estrutura capitalista, a mesma se estabelece como um sistema fechado, e muitas vezes não dispõem de mecanismos que deixem adentrar os demais saberes que estão articulados com o cotidiano do estudante que chega à escola. As disciplinas são dispostas em “grades”, isolando os conhecimentos e prejudicando o trabalho integrado dos educadores, posteriormente, o aprendizado do estudante vai acontecendo de forma isolada, não identificando as relações entre os diferentes saberes que compõem a complexidade da vida.

A formação disciplinar dos educadores, e a visão de especialização constante do conhecimento, também se materializam como desafio à integração de saberes. Ressalta-se que o aprofundamento do conhecimento é de grande importância para o desenvolvimento da sociedade, portanto, é fundamental enxergar a totalidade e as relações que os diferentes saberes possuem, e assim ampliar a visão de conhecimento no qual o estudante irá construir junto com o educador.

O fato de as universidades serem campos de produção de conhecimento científico, possibilita que as mesmas se estabeleçam como detentoras do conhecimento, sendo mais um desafio para integrar saberes, pois se constrói a imagem de que o conhecimento que é fundamental para a sociedade está nestes espaços, e na verdade, a ciência produzida nas universidades é imprescindível a sociedade, mas este conhecimento sozinho não resolve todos os problemas que a mesma sociedade atravessa.

Por fim, a própria visão de ciência e de conhecimento científico produzido pela sociedade, em influência pelos desafios anteriores descritos, também se materializa como dificuldade na construção de novos conceitos de integração de saberes. Pois, os saberes tradicionais, culturais e populares acabam sendo menosprezados em função da hierarquização do conhecimento produzido pela ciência moderna (SANTOS, 2010a).

Conclusão

Após estes aprofundamentos, tecemos algumas considerações sobre a integração de saberes no ensino, ressaltando que estas reflexões não se



encerram com este estudo, mas que se constroem e reconstroem a cada pesquisa e no desenvolver da prática docente. Acreditamos que a integração de saberes se apresenta como uma necessidade na atualidade, em vista de religar os diferentes conhecimentos que ao longo da história e avanço da ciência foram sendo fragmentados, em busca de conhecer as partes de um todo maior e complexo.

O ato de aprofundar conhecimentos é fundamental para o desenvolvimento das pesquisas e posteriormente da sociedade, portanto, à medida que este conhecimento se estabelece como superior aos demais, se fortalece uma estrutura hierárquica dos saberes, e desta forma, muitos conhecimentos tradicionais, populares e culturais, que a humanidade foi produzindo, se torna ignorado, por não ser muitas vezes quantificável. Diante disso, nos embasamos na Ecologia de Saberes como possibilidade de por em diálogo os diferentes conhecimentos, pois é fundamental no contexto do ensino que o estudante tenha uma visão integral do objeto a ser estudado/pesquisado.

Pontuamos ainda que é um desafio na prática docente atuar de forma diferenciada, visto que as estruturas escolares estão alinhadas numa perspectiva de passar aos estudantes apenas os conhecimentos científicos, pois estão imersos nos livros didáticos, na formação dos educadores e são as bases para as avaliações no qual as escolas estão continuamente passando. Integrar saberes no ensino é, portanto uma atitude de ousadia pelo educador, que se compromete em dar sentido à ciência estudada, valorizar o conhecimento local trago pelo estudante e possibilitar uma visão ampla no ato de aprender.

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 5.ed. Petrópolis: DP et Alli, 2008. p. 65-89.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção primeiros passos: 20).



FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**. v.7, n. 39, p.30-37, jun. 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publischer Brasil, 2007.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 5.ed. Petrópolis: DP et Alli, 2008. p.15-35.

GARCIA, Regina. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 5.ed. Petrópolis: DP et Alli, 2008. p.37-52.

MENESES, Maria Paula. Diálogo de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. **Em aberto**, Brasília, v.27, n.91, p.90-110, jun. 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.a.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.b.

SMOLKA, Ana Luzia B. LAPLANE, Adriana Frizman. **O trabalho em sal de aula: teorias para quê?** Cadernos ESE, s/d.

Felipe Junior Mauricio Pomuchenq

felipemaucio03@gmail.com

Monitor/Professor na Escola Família Agrícola de Marilândia - MEPES. Mestrando em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, *campus* São Mateus

Andrea Brandão Locatelli

andrea.locatelli@ufes.br

Graduação em Educação Física (1993), Mestrado (2007) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física/Proteoria/UFES; e professora na Universidade Federal do Espírito



Santo/UFES. Pesquisas sobre Formação de Professores e Educação do Campo e na área de História da Educação no Espírito Santo

Samuel Pinheiro da Silva Santos

samuelpinheiro@gmail.com

Professor de História e Coordenador da Comissão de Estudos Afro-brasileiros (CEAFRO) pela rede municipal de São Mateus, ES. Mestrando em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, *campus* São Mateus.

38

Erineu Foerste

erineufoerste@yahoo.com.br

Professor Associado, membro do conselho colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

Recebido em: 29/01/2019

Aprovado em: 06/09/2019



Um estudo sobre a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem na educação superior

Italo Douglas Costa Bandeira
Rinack Izidoro Silva Júnior

39

RESUMO: Este artigo tem por objetivo realizar um estudo sobre a utilização das tecnologias digitais, por parte dos docentes e discentes de cursos da educação superior. Sendo elencado suas contribuições e desafios no processo de ensino-aprendizagem, como também um breve panorama sobre o cenário atual do ensino superior no Brasil. Cada vez mais as tecnologias digitais estão inseridas em nosso cotidiano, aproximadamente dois terços da população de nosso país está conectada à internet, esta inserção possibilita grandes avanços em nossa sociedade. Diversas áreas de conhecimento dispõem das mais variadas tecnologias, e no âmbito educacional não é diferente. A utilização de novas tecnologias, possibilitam transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa motivação, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma análise em pesquisas quantitativas acerca da origem das tecnologias até sua contribuição e desafios para o processo de ensino-aprendizagem. Também foi realizada uma pesquisa de campo, a fim de obter dados para validar as informações encontradas. Apesar dos diversos desafios enfrentados pelos docentes, discentes e instituições de ensino, se as tecnologias digitais forem utilizadas de forma eficiente, elas contribuirão efetivamente no desenvolvimento educacional e conseqüentemente na solução de problemas em prol da sociedade.

Palavras chave: Educação, Ensino Superior, Ferramentas Tecnológicas, Tecnologias, Tecnologias Digitais.

A STUDY ON THE USE OF TECHNOLOGICAL TOOLS IN THE EDUCATION PROCESS OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to conduct a study on the use of digital technologies by teachers and students of higher education courses. Its contributions and challenges are listed in the teaching-learning process, as well as a brief overview of the current scenario of higher education in Brazil. More and more digital technologies are embedded in our daily lives, approximately two thirds of the population of our country is connected to the internet. This insertion makes great strides in our society. Several areas of knowledge have the most varied technologies, and in the educational field is no different. The use of new technologies, make possible significant transformations in the teaching-learning process. Based on this motivation, a literature review was carried out on the use of technological tools in the teaching-learning process in higher education. And a field research in order to obtain data to validate the information found in the bibliographic review. In short, despite the diverse challenges faced by teachers and educational institutions, if digital technologies are used correctly, they will effectively contribute to educational development and, consequently, to the solution of different levels of management.

Keywords: Education, Higher Education, Technological Tools, Technologies, Digital Technologies.



INTRODUÇÃO

No ano de 2016 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou que o Brasil tinha 64,7% de sua população conectada à internet, os computadores e celulares eram os aparelhos mais utilizados para conectar esses 116 milhões usuários.

Cada vez mais as tecnologias digitais estão inseridas em nosso cotidiano, esta inserção possibilita grandes avanços em nossa sociedade. Da mesma forma acontece com a educação no Brasil, que passa por frequentes mudanças em todos os níveis de ensino, promovendo reestruturação do sistema de ensino, concebendo diretrizes tecnológicas que tornam mais amplo os recursos empregados (RIBAS, 2008).

De acordo com o Censo da Educação Superior, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em uma década o quantitativo de matrículas mais que dobrou no ensino superior. Entre os anos de 2006 e 2016 houve um aumento anual de aproximadamente 5%, acarretando em mais de três milhões de novos alunos nesse período.

Dessa forma, a tecnologia assume uma função importante enquanto apoio pedagógico, fazendo-se necessário uma análise desta nova ferramenta de ensino, uma vez que a tecnologia educacional só funciona se for cuidadosamente planejada e controlada, para não haver desperdícios de tempo e recursos financeiros, afirma Andrade (2011). Assim, o grande desafio é utilizar essas tecnologias de forma eficiente para possibilitar que elas contribuam efetivamente no desenvolvimento educacional.

Para desenvolvimento deste trabalho, foi realizado um estudo de caso, no qual foram realizadas pesquisas bibliográficas e análises quantitativas e qualitativas acerca das tecnologias e sua contribuição e desafios para o processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

O presente trabalho teve como metodologia o estudo de caso, no qual foram estudados fatos, situações e objetos, que permitiram seu amplo e detalhado conhecimento acerca do panorama dos temas relacionados a



educação e as tecnologias. Com o intuito de levantar dados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da origem das tecnologias até sua contribuição e desafios para o processo de ensino-aprendizagem. Como método de apoio ao estudo realizado, foi utilizada uma análise em pesquisas quantitativas no que concerniam os fatos relativos ao mundo concreto, objetivo e mensurável (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011). Nesta análise foram levantados: Os números de matrículas na educação superior no Brasil; Perfil dos alunos no ensino superior; Amostras de domicílios no âmbito tecnológico; Os impactos da tecnologia em meio aos discentes; O nível de instrução em relação a utilização da internet; Entre outros.

Para corroborar com as pesquisas bibliográficas e análises, foi realizada uma pesquisa com abordagem quantitativa junto aos alunos de graduação, a fim de identificar: A faixa de idade dos discentes; A média de dias em que acessam a internet durante a semana; Quais os recursos tecnológicos usam com mais frequência; Qual a finalidade utilizam a internet de modo geral e no âmbito acadêmico; A percepção e os impactos das tecnologias digitais em seu meio social e acadêmico. O campo de pesquisa, foram oito instituições de ensino superior, três públicas e cinco particulares, localizadas na região metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco. A pesquisa contou com uma amostra de 90 alunos dos cursos de graduação, nos graus acadêmicos: bacharelado, licenciatura e tecnólogo. Os cursos contemplados nesta pesquisa foram: Mecatrônica Industrial, Gestão da Produção Industrial, Engenharia Mecânica, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia da Produção, Engenharia Elétrica, Artes Visuais, Pedagogia.

O instrumento escolhido para coleta de dados, foi a aplicação de um questionário eletrônico, com perguntas objetivas, de vários subtipos, como as de múltipla escolha, dicotômica, perguntas RU (resposta única) e matriz do tipo likert. Foram elaboradas 12 questões distribuídas de forma lógica estruturada para obtenção de resultados mais próximos da realidade esperada, conforme pode ser constatado no endereço eletrônico <https://goo.gl/ERZWTV>. As perguntas foram elaboradas de forma direta, visando a confirmação da



pesquisa bibliográfica e análise de dados feitas. A análise e interpretação dos dados obtidos serão expostos ao longo deste trabalho.

AS PECULIARIDADES E O CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Na redação dada no artigo 43 da Lei nº 9.394/96, no Brasil a Educação Superior tem como finalidades:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. Sendo este último acrescido através da Lei nº 13.174, de 2015.



Têm-se ainda como ferramenta de apoio ao cumprimento dessas finalidades do artigo 43, a redação do artigo 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) onde a educação superior abrangerá os seguintes níveis cursos:

Sequenciais, este nível está organizado por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, sujeitos a autorização e reconhecimento, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino e portadores de certificados de nível médio, destinam-se à obtenção ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas ou de horizontes intelectuais em campos das ciências, das humanidades e das artes. Este ainda é compreendido por:

- Cursos sequenciais de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma;

- Cursos sequenciais de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, exclusivamente para egressos ou matriculados em cursos de graduação, conduzindo a certificado. Graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

- Pós-Graduação, compreendendo os cursos de especialização e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

- Extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos, em cada caso, pelas instituições de ensino.

Regulamentados pelo Parecer CFE nº 12/ 83 de forma vaga e imprecisa, os cursos de aperfeiçoamento e especialização conviveram, por longo período, como iguais ou diferentes, dependendo da interpretação que as IES faziam dessa legislação. Atualmente, segundo o Parecer CNE/CES nº 617/99, Cursos de Especialização são cursos oferecidos a candidatos que tenham concluído curso de graduação, com duração mínima de 360 horas, não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Podem incluir ou não o enfoque pedagógico e deverão ser ministrados num prazo mínimo de



seis meses, em área específica do conhecimento. Os cursos de especialização são objeto também da Resolução CNE/CES nº 3, de 5/10/99 que, ao revogar a Resolução CFE nº 12/83, extinguiu os cursos de aperfeiçoamento, embora estes ainda constem no texto da LDB. Além da definição da LDB, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras define os cursos de extensão como o conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejadas e organizadas de maneira sistemática, com carga horária definida e processo de avaliação formal.

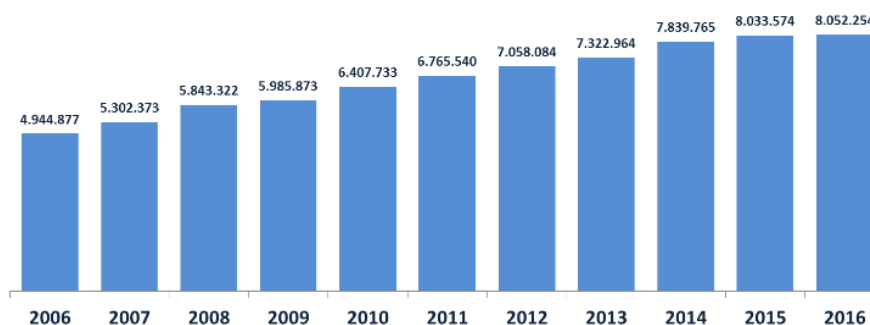
O texto encontrado no artigo 48 da LDB, mostra que certificações conferidas pelas instituições de ensino superior, na qual afirmam que os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. É apresentada ainda neste artigo uma proposta de classificação dos graus acadêmicos a serem conferidos pelas IES: Na graduação temos o Bacharelado, Licenciatura Plena, Tecnólogo, Licenciatura Curta ou de 1º Grau. Nos cursos sequenciais temos a Formação Específica. Os outros títulos são mencionados no inciso VI do artigo 53, da Lei de Diretrizes e Bases, que determina, como uma das atribuições das Universidades, “conferir graus, diplomas e outros títulos”. Com isso pode-se ser interpretado como uma abertura para enquadrar os diplomas de graduação que, não sendo considerados como nenhum dos graus acadêmicos da graduação, que fazem alusão diretamente à profissão, como é o caso dos cursos de Psicologia, Medicina, dentre outros.

Todas essas peculiaridades levam o ensino superior a apresentar um incremento quantitativo em relação ao número de criação de cursos e vagas, um outro motivo deste fato, é a percepção de que existem novas realidades organizacionais que as caracterizam. Esta necessidade busca suprir distintos níveis gerenciais, e assim, estimulam a capacidade criadora, a iniciativa, a inovação produtiva, o empreendedorismo responsável e o compromisso social em prol de um desenvolvimento econômico justo e autossustentável.



A ilustração 1 a seguir, apresenta alguns dados do Censo da Educação Superior, feito pelo INEP no ano de 2016, ele delinea um panorama acerca dos números de matrículas na educação superior no Brasil nos últimos anos.

Ilustração 1 – Número de matrículas na educação superior – Brasil 2006-2016



Fonte: INEP

Constatamos que no período de 2006 à 2016, as matrículas na educação superior aumentaram 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Apesar do aumento, essa tendência desacelerou quando comparado aos últimos anos. Em 2016 as Instituições de Ensino Superior privadas tiveram uma participação de 75,3% no total de matrículas de graduação, já a rede pública ficou apenas com 24,7%. O perfil etário mais frequente dos alunos matriculados é de 21 anos nos cursos de graduação presencial e de 28 nos cursos a distância.

No questionário eletrônico respondido por estudantes de diversas modalidades de ensino da graduação, constatou-se que 56,7% tinha entre 17 e 25 anos, este montante decresceu a cada nova faixa etária aproximadamente 50%, passando para 20% entre os de 26 a 34 anos, 11,1% entre os de 35 a 43 anos, 7,8% entre os de 44 a 52 anos, 3,3% entre os de 52 a 60 anos, até chegar aos 1,1% na faixa etária de 61 anos ou mais.

Diante dos avanços tecnológicos e de posse dos saberes adquiridos nesta modalidade de ensino, os discentes contribuirão efetivamente para nação, oferecendo uma nova dimensão econômica, social, cultura ao nosso país. Esta análise, lembra o relatório da UNESCO (2000, p.139-140):



O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos polos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior. (UNESCO, 2000, p.139-140)

Para que isso seja alcançado, é mais que necessário que as instituições de ensino superior estejam preparadas, permitindo que seus docentes e discentes tenham condições de atender as demandas sociais e empresariais da atualidade.

AS ORIGENS DA TECNOLOGIA

A palavra tecnologia remete muitas vezes ao uso de aparelhos e equipamentos, mas desde os primórdios da civilização humana ela está entre nós. Foi no princípio que a engenhosidade humana deu origem a diversas tecnologias. Assim o raciocínio humano contribuiu significativamente para o marco na história de nossa espécie, isso fez com que ao longo do tempo tivéssemos os mais variados tipos de produtos, processo e recursos advindos da tecnologia.

Como diz Kenski (2006, p. 17), “É comum ouvirmos dizer que na atualidade, as tecnologias invadem nosso cotidiano.” Este discurso é corriqueiro nas mais diversas discussões, porém não é de agora que ela adentra na sociedade, como reflete a autora (2006, p. 18):

Tecnologia, no entanto, não significa exatamente isso. Ao contrário, ela está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas. Nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar, deslocarmo-nos para diferentes lugares e divertirmo-nos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em talheres, pratos, panelas, fogões, fornos, geladeiras, alimentos industrializados e muitos outros produtos, equipamentos e



processos que foram planejados e construídos para podermos realizar a simples e fundamental tarefa que garante nossa sobrevivência: a alimentação. (KENSKI, 2006, p. 18)

Sendo assim, devemos analisar a tecnologia de uma forma mais abrangente, pois ela abarca um universo das mais distintas necessidades humanas.

Uma outra definição sobre tecnologia é encontrada na citação de Côrrea (1997, p. 250):

Tecnologia pode ser definida, genericamente, como um conjunto de conhecimentos e informações organizadas e provenientes de fontes diversas como descobertas científicas e invenções, obtidos através de diferentes métodos e utilizados na produção de bens e serviços. Na sociedade capitalista, tecnologia caracteriza-se por ser um tipo específico de conhecimento com propriedades que o tornam apto a, uma vez aplicado ao capital, imprimir determinado ritmo à sua valorização. (CÔRREA, 1997, p. 250)

Nela percebemos que um conjunto de conhecimentos e informações organizadas se interagem em prol de um produto ou serviço, e independe se ele terá ou não uma complexidade na sua produção, para torná-lo apto a sociedade.

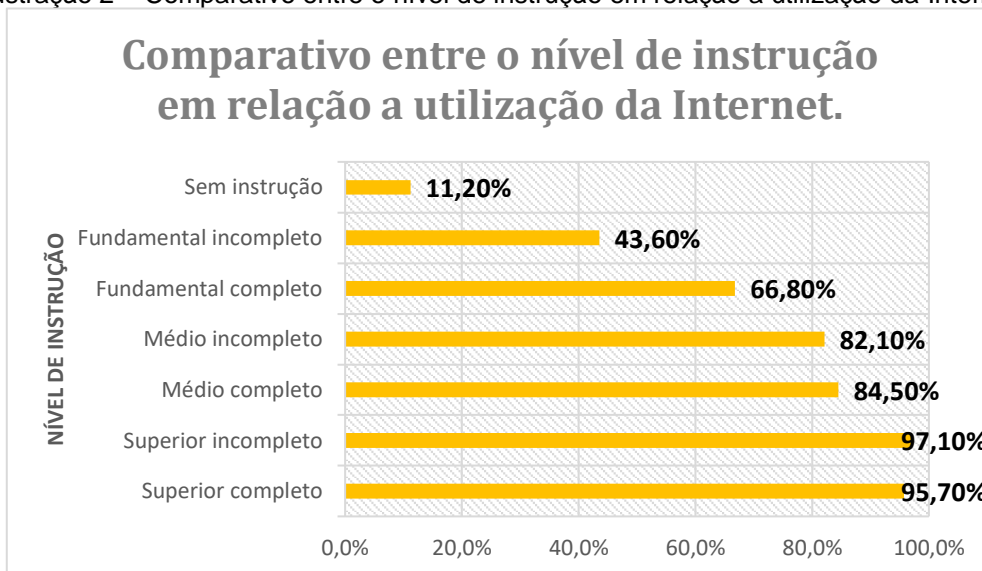
As tecnologias sempre estiveram inseridas em nossas vidas, e na atualidade ela é marcada pelo grande avanço das tecnologias de comunicação e informação (TIC's) e pela microeletrônica. Essas novas ferramentas tecnológicas, proporcionam a sociedade um maior poder de aprendizado, e interação social de forma globalizada. Isso é evidenciado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) feita pelo IBGE em 2016, onde verificou-se que no Brasil 92,3% dos domicílios, pelo menos um morador possuía telefone celular. Também foi constatado a existência de microcomputadores em 45,3% das residências, além de que 64,7% das pessoas com 10 anos ou mais de idade utilizaram a internet.

É inegável que a internet se tornou o meio mais comum de troca de informações entre crianças e jovens, especialistas, e principalmente grupos de trabalho, rompendo as barreiras geográficas, inclusive as de tempo e espaço. A sociedade contemporânea está sempre conectada. Segundo a PNAD, em 2016, cerca de 85% dos jovens de 18 a 24 anos de idade e 25% das pessoas

de 60 anos ou mais de idade utilizaram a Internet. A pesquisa feita com os discentes das instituições públicas e privadas da região metropolitana do Recife, corroborou com os dados apresentados, cerca de 94% dos estudantes acessam a internet todos os dias da semana. Constatou-se que a principal finalidade entre os alunos quando acessam a internet, é realização de atividades acadêmicas, o recurso tecnológico mais utilizado no dia a dia para este acesso, é o telefone celular, que ficou com cerca de 51% dos entrevistados, os demais utilizam computadores (*desktop, notebook, netbook*) como recurso acadêmico.

O nível de instrução é outra variável que também tem influência na utilização da internet. Apesar das inúmeras possibilidades trazidas pelas novas tecnologias, esta realidade tem um forte impacto social entre a parcela da sociedade mais vulnerável. Como podemos observar na ilustração 2, a propensão das pessoas em utilizar a internet, tende a crescer com a elevação do nível de instrução.

Ilustração 2 – Comparativo entre o nível de instrução em relação a utilização da Internet.



Fonte: PNAD

No grupo de pessoas sem instrução, apenas 11,2% utilizaram a internet e, entre as que tinham o ensino fundamental incompleto, esse indicador subiu para 43,6%. O nível de instrução continuou a aumentar, e atingiu 97,1% no contingente de pessoas com o ensino superior incompleto e declinou para 95,7% entre aquelas com o superior completo. O resultado mais elevado para



as pessoas com nível superior incompleto deve-se pelo fato de este grupo deter uma alta parcela de estudantes que possuem uma faixa etária mais jovem do que o grupo das pessoas com nível superior completo.

UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Diante de um contexto globalizado e cada vez mais autônomo, as áreas de conhecimento dispõem das mais variadas tecnologias e no âmbito educacional isso não é diferente. Bates e Sangrà (2011) destacam as tecnologias digitais como componentes essenciais a qualquer instituição universitária moderna, não apenas para facilitar os processos administrativos, mas, principalmente, como a mudança dos processos de ensino-aprendizagem. Logo, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, precisam estar alinhados com as mudanças advindas das tecnologias atuais. É o que dizem os autores:

Embora as missões centrais das faculdades e universidades sejam ainda mais relevantes nos dias de hoje, se estas quiserem responder adequadamente aos desafios que estão enfrentando, mudanças radicais são necessárias na sua organização e no desenho e entrega de ensino. A integração da tecnologia e seu uso para transformar o ensino e aprendizagem são estratégias-chave para tal mudança (Bates; Sangrà, 2011, p. xix, tradução nossa)

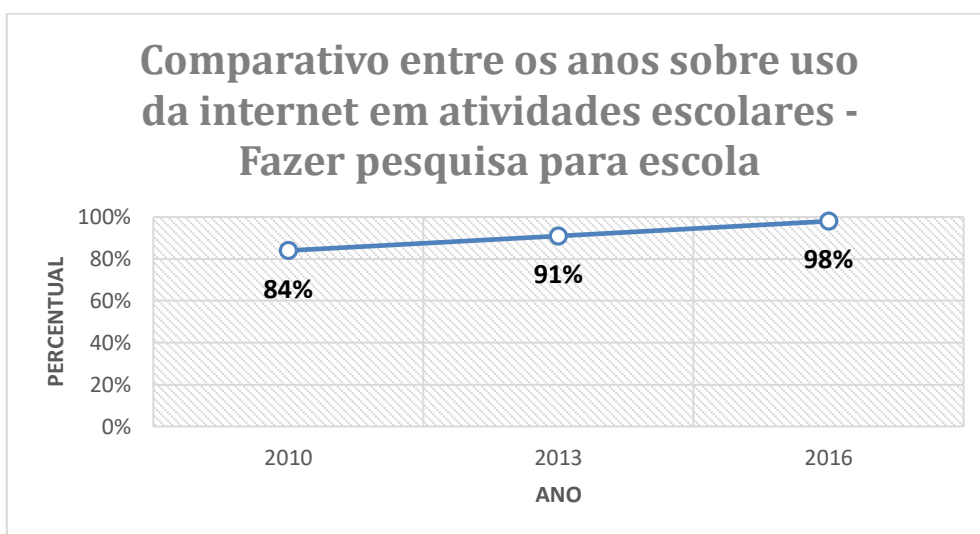
E frente a tais mudanças, grandes desafios devem ser enfrentados, não apenas pelas instituições, mas também pelos educadores, que são os responsáveis em promovê-las. Segundo Fava (2012), a tecnologia está mudando a educação, não apenas na organização, escolha e disponibilidade dos conteúdos, mas também na distribuição. Isso força as instituições de ensino a se moldarem a esta nova realidade, ou irão fracassar nos novos conceitos da sociedade digital.

Apesar dos desafios, a academia como um todo é beneficiada, pois os envolvidos no processo estarão propensos à novas experiências, quando incorporarem as tecnologias em suas vidas acadêmicas. Souza (2003) diz que, a incorporação de novas tecnologias na educação permite potencializar o acesso à informação tanto do educador como do aprendiz, também amplia as



possibilidades de interação, de colaboração e autonomia do discente. O desenvolvimento extremo dos meios de telecomunicação, como os computadores, celulares, *tablets*, por exemplo, permitem que haja uma comunicação mais ágil entre o discente e a informação. Isto é evidenciado, na ilustração 3, em uma pesquisa feita pelo Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) em 2016. Onde através dos dados verificou-se que entre os anos de 2010 e 2016, houve um aumento de 16,66% nas pesquisas acadêmicas com a utilização da internet, entre os alunos do segundo ano do ensino médio das escolas públicas e privadas.

Ilustração 3 – Comparativo entre os anos sobre uso da internet em atividades escolares - Fazer pesquisa para escola

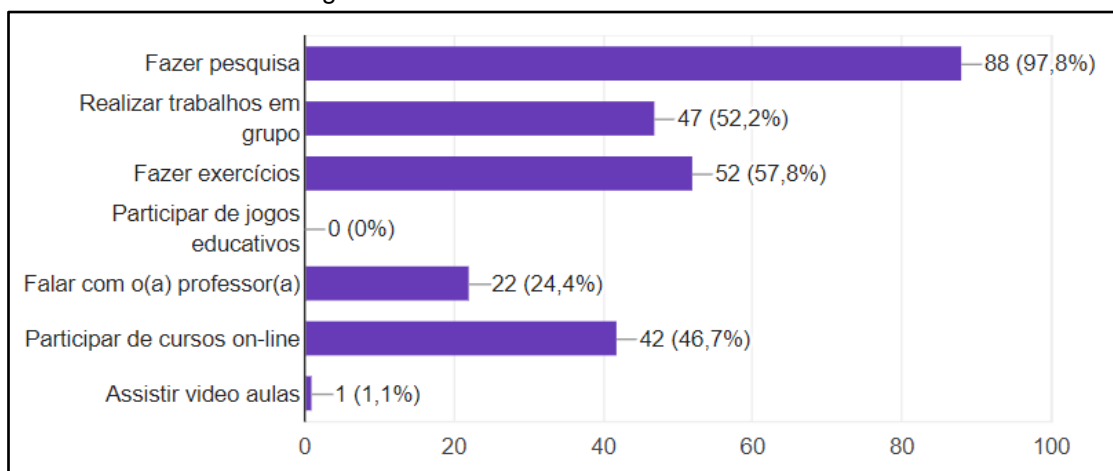


Fonte: CETIC

Esse impacto da tecnologia também é refletido nos alunos das IES, onde em destaque temos aproximadamente 98% dos graduandos, utilizando a internet para fazer pesquisas acadêmicas e 58% para realizar exercícios. Esses valores podem ser comparado com as demais atividades que podem ser realizadas no âmbito escolar fazendo uso de recursos tecnológico na ilustração 4:



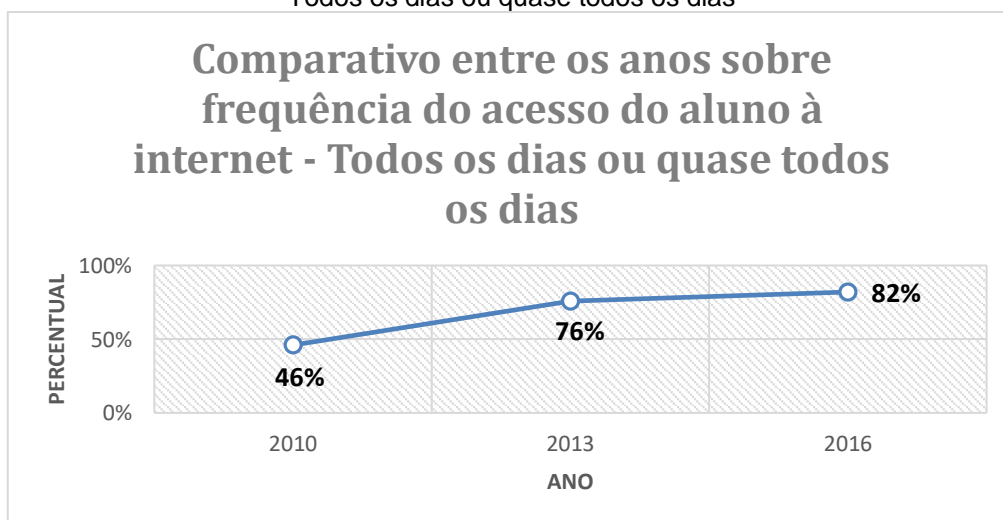
Ilustração 4 – Atividades realizadas com mais frequência no âmbito acadêmico utilizando recursos tecnológicos.



Fonte: Os autores

Na ilustração 5, pode-se analisar que o acesso diário à internet quase dobrou em seis anos, pois, o desenvolvimento das tecnologias como a internet, possibilitou autonomia aos alunos, além da independência das limitações que eram restritas pelo espaço e tempo.

Ilustração 5 – Comparativo entre os anos sobre frequência do acesso do aluno à internet - Todos os dias ou quase todos os dias



Fonte: CETIC

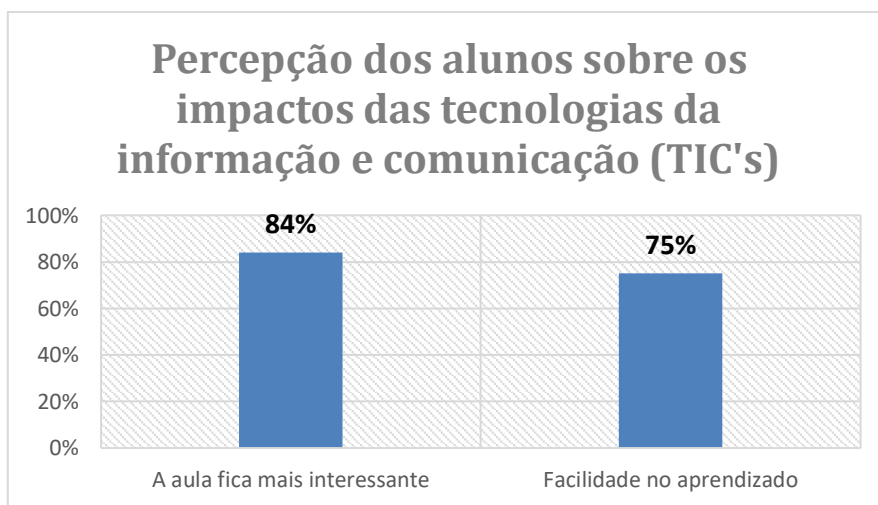
É o que corrobora Freitas e Almeida (2012, p.32):



Dentro de uma nova pedagogia que acolha metodologias de ensino com o uso das TIC's, além da facilidade e da qualidade de informações que se tornam disponíveis e das inúmeras possibilidades de um processo de aprendizagem interativo/construtivo, espera-se contribuir para a autonomia intelectual do aluno.(FREITAS; ALMEIDA 2012, p.32)

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no domínio educacional, permitem aos discentes uma maior autonomia, essa condição, desenvolve o pensamento crítico, contribuindo efetivamente na resolução de seus questionamentos, fazendo com que a aprendizagem seja verdadeira e significativa. Os autores Bates e Sangrà (2011) apontam que a integração das tecnologias digitais no ensino superior possuem um potencial transformador que possibilitam novas abordagens e pedagogias inovadoras, no qual possibilitam a mudança das práticas de ensino-aprendizagem. Isso é refletido diretamente na percepção dos discentes, que de acordo com a pesquisa feita pelo CETIC apresentada na ilustração 6, aponta que 84% dos estudantes, consideram a aula mais interessante com o uso das tecnologias da informação e comunicação, e 75% da amostra, consegue aprender com mais facilidade os conteúdos com a integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Ilustração 6 – Percepção dos alunos sobre os impactos das tecnologias da informação e comunicação (TIC's)

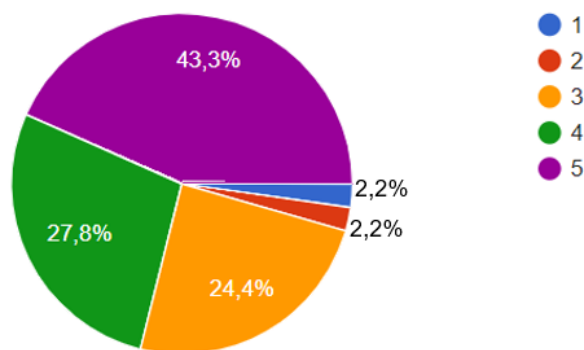


Fonte: CETIC



Na pesquisa realizada com os alunos das IES da região metropolitana do Recife, quando perguntados sobre o docente utilizar ou sugerir o uso de filmes, fotos, *Youtube*, *e-books*, revistas científicas e buscas em bibliotecas *on-line*, torna a aula mais atrativa, 43,3% dos alunos concordaram totalmente, seguido dos demais, 27,8% para escala quatro e 24,4% para escala três, onde a escala um representa discordar totalmente e a escala cinco representa concordar totalmente, como pode ser constatado na ilustração 7:

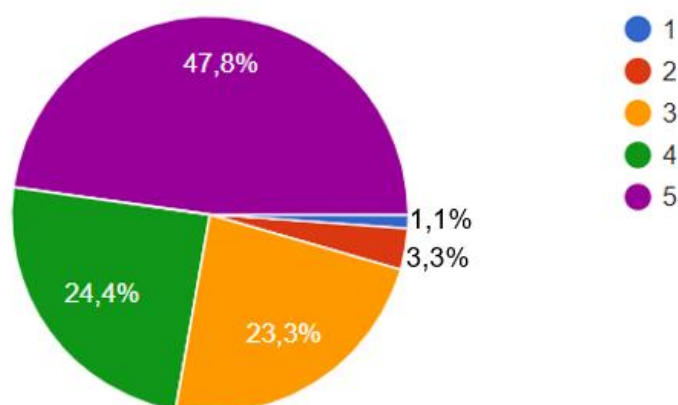
Ilustração 7 – A percepção dos discentes quanto o uso de tecnologias digitais



Fonte: Os autores

Além de tornar a aula mais atrativa, o aprendizado torna-se mais fácil quando o docente utiliza ou sugere o uso desses recursos, na ilustração 8, 47,8% dos alunos concordam totalmente neste contexto, seguido dos demais, 24,4% para escala quatro e 23,3% para escala três, onde a escala um representa discordar totalmente e a escala cinco representa concordar totalmente.

Ilustração 8 – A percepção dos discentes quanto o uso de tecnologias digitais



Fonte: Os autores

Bates e Sangrà (2011) defendem o uso da tecnologia no ensino superior buscando alcançar três objetivos: melhorar a qualidade do ensino; ampliar o acesso à universidade; e melhorar a relação entre custo e eficácia das universidades. Atingir de forma eficiente esses objetivos, possibilitará aos acadêmicos, novas perspectivas em atender as demandas advindas dos diversos setores da sociedade.

Os autores apontam diferentes tecnologias que podem ser utilizadas de modo a transformar os modelos de ensino, como a internet, a comunicação mediada por computador (CMC), a web, os sistemas de gerenciamento da aprendizagem (SGA); tecnologias de comunicação síncrona como *Skype* e *Adobe Connect*, e ferramentas da *Web 2.0*, como: *blogs*, *wikis*, redes sociais e colaborativas, arquivos multimídia, portfólios eletrônicos (*e-portfolios*), mundos virtuais, simulações, jogos, aprendizagem móvel, recursos educacionais abertos (REA). Para provocarem transformações no modelo de ensino, esses recursos, deverão ser utilizados adequadamente e para isso, a capacitação dos docentes é essencial.

Além de apontarem, eles também analisam as principais ferramentas tecnológicas da *Web 2.0* sob um aspecto educacional, organizando-as conforme seus objetivos e a relação de poder em relação ao professor e ao aluno. Segundo os autores, as tecnologias como *blogs*, *Facebook*, *YouTube*,

wikis, jogos, portfólios digitais, entre outras, permitem que o processo de ensino-aprendizagem seja mais informal, dando ao aluno maior controle sobre as ferramentas e a construção do conhecimento. Já em relação as tecnologias como os sistemas de gerenciamento da aprendizagem, palestras online e simulações, permite maior controle ao professor sendo utilizadas de maneira mais formal e sob uma perspectiva objetiva.

Moran (2013) destaca a utilização de tecnologias digitais para estimular alunos a realizarem pesquisas e atividades desafiadoras, combinando tarefas integradas dentro e fora da sala de aula, ampliando, assim, os locais e contextos de aprendizagem.

Uma das soluções tecnológicas que oferecem aos professores e alunos uma possibilidade de estudar dentro e fora da sala de aula, é o *Google for Education*, o registro de cerca de 70 milhões de usuários em todo o mundo, mostra sua propagação no âmbito educacional, esta ferramenta, possibilita uma nova experiência inovadora de ensinar e aprender, os mais diversos recursos do *Google* como *e-mails*, armazenamento nas nuvens, agenda, editor de texto, planilha eletrônica, entre outros auxiliam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos envolvidos o gerenciamento da aula, acompanhamento de desempenho, postagem de recursos, e etc.

A interação das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, provoca nos discentes não apenas transformações no âmbito acadêmico, mas também contribui na construção de conhecimentos, habilidades e atitudes em sua vida social. Moran (2013) destaca a utilização de tecnologias digitais para estimular alunos a realizarem pesquisas e atividades desafiadoras, combinando tarefas integradas dentro e fora da sala de aula, ampliando, assim, os locais e contextos de aprendizagem. Ao serem questionados quanto ao uso da internet para resolver algum problema, 100% dos alunos das IES afirmaram assistir algum vídeo ou ler algum tutorial passo a passo em sites para auxiliar na resolução do problema.

Os recursos tecnológicos são novidades para alguns discentes, porém muitos acadêmicos convivem direta e indiretamente com as tecnologias fora do âmbito educacional para solucionar problemas do dia a dia. Portanto, é



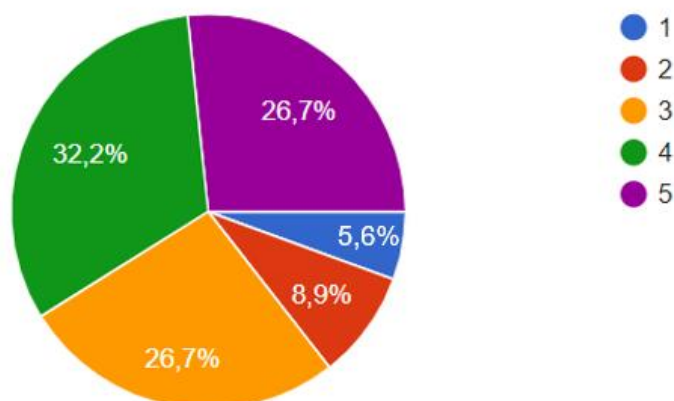
necessário que as universidades se adequem à esta realidade, utilizando para isso, as mais diversas possibilidades para integrar as novas tecnologias no processo de construção do conhecimento. De acordo com Lévy (2010, p. 26) “muitas vezes, enquanto discutimos sobre os possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram”.

É fundamental estarmos atentos às tendências e abertos às novas possibilidades. Porém, existem obstáculos que retardam a integração das tecnologias à educação. Rogers (2000) reconhece a existência de uma combinação de diferentes fatores socioculturais para a plena adoção das tecnologias digitais na educação. A autora ainda classifica esses fatores como oriundos de fontes internas e externas. Empecilhos internos, são levantadas as atitudes ou percepções dos professores em relação a tecnologia e o nível de competência para seu uso. Já em relação aos fatores externos, a autora cita a disponibilidade e acessibilidade à infraestrutura necessária, a presença de suporte técnico especializado, apoio institucional e programas de formação continuada de professores para utilização dessas tecnologias.

Esta percepção pode ser constatada na pesquisa feita com os discentes das instituições públicas e privadas da região metropolitana do Recife, na ilustração 9, observa-se que apenas 26,7% consideram receber muito incentivo dos docentes e da instituição quanto ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, seguido dos demais, 32,2% para escala quatro, 26,7% para escala três, 8,9% para escala dois e 5,6% para escala um, onde a escala um representa pouco incentivo e a escala cinco representa muito incentivo.



Ilustração 9 – A percepção dos discentes quanto o uso de tecnologias digitais



Fonte: Os autores

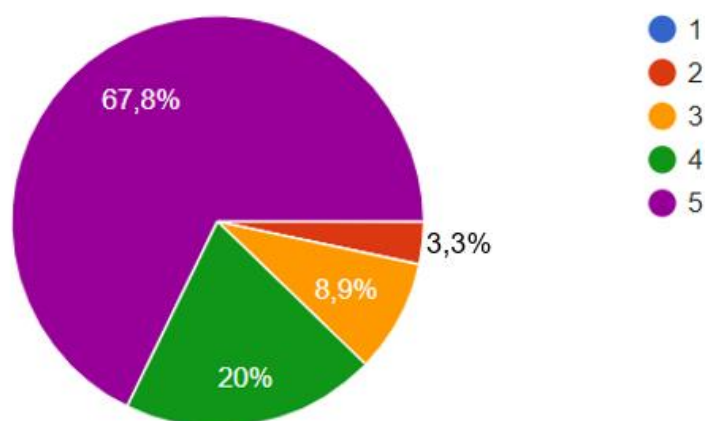
As instituições de ensino devem propiciar e estimular seus docentes a novas práticas pedagógicas, isto possibilitará para ambos, um maior engajamento no meio social e educacional. Neste cenário torna-se elementar que o professor seja estimulado a modificar sua atuação pedagógica, uma vez que as novas tecnologias propiciam aos educadores e alunos uma reformulação de suas relações, assim como inclusão da escola no meio social (RIBAS, 2008).

Apesar dos desafios advindos dessas perspectivas, o cenário das tecnologias digitais está presente no mundo educacional. Portanto, é mais que necessário que haja uma mobilização do docente, para que mesmo diante dessas barreiras, melhores resultados sejam extraídos. É o que corrobora Brito e Purificação (2012):

Há uma necessidade real de que os educadores comprometidos com o processo educativo se lancem à produção ou a assimilação crítica de inovações de caráter pedagógico, podendo assim, aproveitar o estreito espaço de movimento existente no campo educacional para gerar mudanças que não sejam simples expressões da modernidade (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2012).

As tecnologias digitais se fazem cada vez mais necessárias neste contexto globalizado, logo precisa-se estar atento as tendências tecnológicas, para oferecer um processo educacional inovador. Os discentes pesquisados também compartilham desse pensamento, de acordo com a ilustração 10, 67,8% dos discentes concordam totalmente que as tecnologias digitais quando usadas corretamente, promovem mudanças no processo de ensino-aprendizagem, seguido dos demais, 20% para escala quatro e 8,9% para escala três, onde a escala um representa discordar totalmente e a escala cinco representa concordar totalmente.

Ilustração 10 – A percepção dos discentes quanto o uso de tecnologias digitais



Fonte: Os autores

Para isso, Bates e Sangrà (2011), elegem como base três princípios a serem trabalhados através de um plano estratégico, são eles: tecnologia, organização e pedagogia. Logo, apenas os investimentos na compra de recursos tecnológicos não trarão mudanças concretas nas instituições. Os autores destacam que:

É fundamental o investimento em infraestrutura adequada, como acesso à internet banda-larga, conexão Wi-fi de boa qualidade e suporte técnico adequado, mas, principalmente, no desenvolvimento profissional dos docentes para pedagogia das ferramentas tecnológicas nos processos de ensino-aprendizagem, no qual possibilite criar inovações

transformadoras que provoquem mudanças significativas no ensino superior. (Bates; Sangrà, 2011, p. xix, tradução nossa)

Para produzir mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, é essencial que haja uma conjuntura de ações, como investimentos em infraestrutura de qualidade das instalações, suporte técnico especializado, programas de capacitação pedagógica, além da mobilização dos docentes quanto ao uso dessas ferramentas tecnológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das investigações feitas, foi possível constatar o quadro atual das matrículas e perfil do discente no ensino superior no Brasil. Nesta análise foi possível identificar que a crescente no número de pessoas que buscam o ensino superior, é devido ao contexto globalizado em que vivemos, esta mudança de paradigmas coloca à prova não apenas as organizações, mas também o modelo tradicional de ensino em nosso país.

Durante a construção do trabalho, foi possível estudar conceitos de tecnologias e suas origens na sociedade, pode-se refletir que as tecnologias nos acompanham desde os primórdios, elas abrangem um universo das mais distintas necessidades humanas, isso é fruto do raciocínio humano que contribuiu e ainda contribui significativamente para o marco na história de nossa espécie. Verificou-se que atualmente elas estão marcadas pelo grande avanço das tecnologias da informação e comunicação e peça microeletrônica, e proporcionam a comunidade um maior poder de aprendizado e interação social de forma globalizada.

O resultado desta revisão bibliográfica e dos levantamentos de dados, indicaram que as ferramentas tecnológicas se forem usadas adequadamente, podem promover transformações importantes no processo ensino-aprendizagem. Mesmo havendo limites internos e externos que dificultam a integração das tecnologias digitais à educação.

Portanto, a partir dos conceitos apresentados neste estudo, percebe-se que é fundamental que haja uma conjuntura de ações, como investimentos em infraestrutura de qualidade das instalações de ensino, suporte técnico



adequado, programas de capacitação pedagógica para o corpo acadêmico, além da mobilização do docente quanto ao uso dos recursos tecnológicos, no qual possibilite mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente contribuam na solução de problemas em prol da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. P. R. **O uso de tecnologias na educação: Computador e Internet.** 2011, 22f. Monografia (Licenciatura em Biológicas) - Universidade Estadual de Goiás, Brasília, 2011.

BATES, A. W.; SANGRÀ, A. **Managing technology in higher education: strategies for transforming teaching and learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 2011. 262 p.

BRASIL. Diretrizes e bases da educação nacional. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 01 Out. 2018.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um repensar.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação.** São Paulo. 2016. Disponível em <<https://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Corrêa, M. B. Tecnologia. In CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico.** Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: ed. Da UFRGS, 1997.

FAVA, R. **O ensino na sociedade digital.** Disponível em: <<http://semesp.org.br/portal/index.php>>. Acesso em: 14 de jun. de 2018.

FIGUEIREDO, A. M. de; SOUZA, S. R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FREITAS, M. C. D.; ALMEIDA, M. G. **Docentes e discentes na sociedade da informação (A escola no Século XXI; v.2).** Rio de Janeiro: Brasport. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua.** Brasília. 2016. Disponível em <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default.shtm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. **Censo da educação superior.** Brasília. 2016. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 jun. 2018.



KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010. 272 p.

Metro Jornal. **O que é o Google for Education?** 2018. Disponível em <<https://www.metrojornal.com.br/estilo-vida/2018/03/16/o-que-e-o-google-education-educacao-ensino-a-distancia.html>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MORAN, J. **Inovações pedagógicas na educação superior presencial e a distância**. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/inovac%C3%B5es.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

RIBAS, D. **A docência no ensino superior e as novas tecnologias**. Revista Eletrônica Lato Sensu –Ano 3, nº1, 2008.

ROGERS, P. L. Barriers to adopting emerging technologies in education. **J. Educational computing research**, v. 22, n. 4. Disponível em: <<http://jec.sagepub.com/content/22/4/455.abstract>> Acesso em: 22 jun. 2018.

SOUZA, C. H. M. **Comunicação, educação e novas tecnologias**. Campos dos Goytacazes, RJ: ed. FAFIC, 2003.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2000.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimentos: repensando a Educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

Italo Douglas Costa Bandeira

italo.bandeira1991@gmail.com

Técnico em Eletromecânica, Graduado em Engenharia de telecomunicações, Pós-Graduado em Docência no Ensino Técnico e Tecnológico e atualmente pós-graduando em Engenharia e Gerenciamento de Manutenção. Possui experiência profissional no ensino técnico, com ênfase em diversas disciplinas da metalmeccânica e áreas afins. Experiência na área de projetos mecânicos e elétricos de máquinas e equipamentos com uso de tecnologias CAD (Desenho Auxiliado por Computador).

Rinack Izidoro Silva Júnior

rinackjr@hotmail.com

Técnico em Mecânica Industrial, Técnico em Automobilística, Graduado em Tecnologia da Gestão da Produção Industrial, Pós-Graduado em Metodologia do Ensino na Educação Superior e atualmente é Mestrando Profissional em Design na CESAR School. Possui certificação profissional no Autodesk Inventor, experiência na área de desenhos/projetos mecânicos com uso de tecnologias CAD (Desenho Auxiliado por Computador), em colaboração com o



desenvolvimento, monitoramento, controle, e execução de projetos. Atua na área de ensino técnico e superior, com ênfase em diversas disciplinas da metalmecânica e áreas afins. Participou como aluno e depois como orientador na Olimpíada do Conhecimento (Seletiva WorldSkills), no Desafio SENAI de Projetos Integradores e no Inova SENAI.

Recebido em: 04/10/2019

Aprovado em: 01/11/2019



Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: um estudo de caso no Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares-ES¹

Cidimar Andreata
Sinara Castro Ferreira
Crislane Souza Pereira da Silva

63

Resumo: O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso, cujo objetivo foi investigar a escolarização da Educação de Jovens e Adultos – EJA – no sistema prisional masculino, a partir da perspectiva discente. Torna-se importante investigar a referida temática em uma unidade prisional, tendo em vista a carência de trabalhos acadêmicos sobre a escolarização nos presídios. A pesquisa é considerada aplicada, com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com discussões apoiadas em autores especialistas na temática em questão, assim como nos documentos legais que amparam a escolarização para as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade própria. Utilizou-se como instrumento de construção dos dados um questionário semiestruturado aplicado aos estudantes detentos do primeiro segmento da EJA. Os resultados da pesquisa demonstram que os estudantes veem a educação prisional como uma oportunidade para alcançar melhores condições de vida na sociedade, considerando que a maioria não estudava antes de ser preso.

Palavras-chave: Sistema prisional. Educação de Jovens e Adultos. Educação prisional.

Youth and Adult Education in the Prison System: a Study at the Linhares Detention and Resocialization Center

Abstract: This paper presents a clipping of a research paper of the conclusion of the course, whose objective was to investigate the schooling of Youth and Adult Education - EJA, in the male prison system from the student perspective. It is important to investigate this theme in a prison unit, given the lack of academic research involving schooling in prisons. The research is considered applied with a qualitative case study approach with discussions from authors specializing in the subject in question, as well as legislation that supports schooling for people who did not have access to education at their own age. We used as a tool to construct data a questionnaire applied to students detained in the first segment of EJA, as well as a research observation form in which information on the structure and functioning of EJA in prison was recorded. The survey results show that students see prison education as an opportunity to achieve better living conditions in society, considering that most did not study before being arrested.

Key words: Prison system. Youth and Adult Education. Prison Education.

¹ Artigo resultante do trabalho de conclusão de curso apresentado ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares, estado do Espírito Santo.



Considerações Iniciais

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – passou a ser oficialmente considerada como modalidade de ensino da Educação Básica a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2010a), que preceituam, no artigo 28, uma escolarização destinada aos cidadãos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Como há também a garantia de oferta de escolarização EJA no sistema prisional por meio da Resolução n.º 02, de 2010, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010b), mostra-se importante investigar a escolarização em um presídio masculino de regime fechado, pois o campo acadêmico ainda carece de pesquisas sobre esse tema.

Além dessas leis, é importante destacar o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), que prevê a garantia de acesso à educação escolar a todos os jovens e adultos privados de liberdade ou egressos das unidades prisionais, assim como a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), alterada pela Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011, que passou a incluir o benefício de remição de pena àqueles que frequentarem modalidades escolares oficiais e possibilita, após o cumprimento da pena, a continuidade dos estudos, integrando-se no sistema educacional do País.

Direcionaremos o olhar da pesquisa para compreender a forma como os detentos se relacionam com o sistema educacional do presídio, tendo em vista o que a literatura específica discute, atualmente, sobre esse tema.

A questão principal é investigar a escolarização no presídio masculino – Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares –, a partir da perspectiva discente, no primeiro segmento da EJA. Precisamos compreender se, de fato, as políticas de inserção do preso no sistema educacional colaboram para a sua formação cidadã e a convivência igualitária; e diagnosticar se o detento interage com o meio educacional, com as mudanças e os compromissos estabelecidos no decorrer de todo o processo que abrange a sua aprendizagem, seja pela inclusão social, pela possibilidade de profissionalização ou de crescimento pessoal.



Inicialmente proporemos aqui uma discussão acerca dos aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, assim como da legislação que ampara e direciona tal escolarização tanto no ensino regular como no sistema prisional. Na parte seguinte do artigo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, seguido dos resultados e das discussões que convergem com a proposta central de pesquisa; e, por fim, exporemos as considerações finais e as referências.

O contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, iniciou-se com a educação dos indígenas pelos jesuítas, que estabeleciam estratégias que se valiam do ensino, do evangelho e de regras estabelecidas sobre a forma de comportar-se, seus costumes e a religiosidade europeia. Enfatizavam informações sobre a economia colonial do País e destacavam a importância – tanto para a Igreja quanto para o trabalho manual – da alfabetização dos adultos. E, logo depois, também foi transmitida a educação para negros e escravos.

Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil em 1759, houve uma grande desorganização no sistema de ensino dos adultos, tendo as ações educativas retornando somente no período do Império, em que pouco se fez, pois nessa época só uma parte da elite possuía a cidadania, e somente para ela era efetivado o ensino, do qual a outra parte da população – negros, escravos, índios e uma boa quantidade de mulheres – era excluída (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No período imperial, conforme mencionado, pouco se fez pela educação brasileira, destinada somente à elite brasileira. O acesso à escolarização era precário. Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1824, que estabeleceu a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, ou com a aprovação da primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil em 1827, não havia escola para todos, e o número de professores era insuficiente (NASCIMENTO, 2004).



De acordo com Nascimento (2004), a presença do Estado na Educação no período imperial era praticamente imperceptível, pois era notória a formação de uma sociedade escravista e autoritária, para atender uma pequena parcela da população. A lei entrava em contradição, pois na prática não existia educação primária para todos: o governo atribuía às províncias a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, porém não existiam escolas e professores em número suficiente para atender a toda a população.

Com a proclamação da república e, posteriormente, a partir da revolução de 1930, as transformações políticas e econômicas favoreceram finalmente o início da consolidação do sistema político de educação. A ideia de uma educação para todos ganhou força, destacando-se o manifesto dos pioneiros da Escola Nova, que reunia uma série de propostas feitas por conceituados educadores da época. Em função da preocupação com o analfabetismo da população, começaram a surgir novas oportunidades, com a efetivação de políticas públicas para a escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse contexto de novas transformações políticas e econômicas despontaram programas e serviços direcionados ao público jovem e adulto no Brasil. Assim, em 1947 foi implementado o Serviço de Educação de Adulto – SEA –, com o objetivo de coordenar os trabalhos planejados anualmente no ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Posteriormente, já na década de 1960, as ideias do educador Paulo Freire foram importantes em nosso país, pois elas tinham preocupação com os menos favorecidos, pessoas que não possuíam nenhum nível de escolaridade.

Em 1963 Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização² para adultos na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, considerado uma experiência inédita no Brasil, pois tinha a ousadia de alfabetizar adultos em 40 dias (SCOCUGLIA, 1999). O objetivo de Freire, considerado o Patrono da

² O método de alfabetização de Freire estimulava a aprendizagem mediante discussões a partir das experiências de vida dos estudantes, através de palavras geradoras presentes na sua realidade. Essas palavras eram decodificadas para a aquisição da palavra escrita e para a compreensão do contexto.



Educação brasileira, não era somente alfabetizar, mas também despertar nos cidadãos o ser político, dotado de direitos e deveres, a partir das histórias de vida, da realidade e do contexto em que estavam inseridos.

A proposta de alfabetização de Freire se expandiu por todo o País e o tornou uma pessoa reconhecida, tanto pela educação popular, quanto pela educação para adultos. Com a crescente projeção nacional de suas ideias, Paulo Freire foi designado pelo governo federal, no ano de 1963, para desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização, o que fez a educação tomar novos rumos e ser vista com outras perspectivas (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Ao direcionarmos o olhar para o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebemos a implantação de outros programas que foram significativos para o desenvolvimento da escolarização das pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade certa.

Destacamos o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi criado pela lei 5.379, de 1967, como Fundação Mobral. O programa possuía grande apoio do Estado, não obstante as críticas recebidas, por ministrar a alfabetização em pouco tempo. No ano de 1969, pressionado pelo regime militar, o Mobral deu início ao distanciamento da proposta a partir da qual tudo começou, que era mais voltada aos aspectos pedagógicos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Para os autores, o Mobral se caracterizava por se dissociar do conservadorismo e garantir abrangência de trabalho; unificação dos propósitos políticos de comando dos gestores; e conformidade dos recursos e da organização institucional. O referido Movimento passou por algumas mudanças na sua presidência e na coordenação ao longo de seus 18 anos de existência e não trouxe os resultados esperados. Foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar – em 1985.

De acordo com Souza Junior (2012), a Fundação Educar não atendeu efetivamente a clientela de adultos analfabetos em nosso país, pois o governo José Sarney demonstrou certo descaso com a Educação de Jovens e Adultos,



quando se esperava que a Nova República imprimisse mudanças nos rumos da escolarização jovem e adulta do Brasil, o que não ocorreu efetivamente.

Um marco para a Educação de Jovens e Adultos na década de 80 foi a promulgação da Constituição Federal em 1988, que passou a garantir *educação para todos* como um direito público subjetivo. No inciso I do artigo 208, percebemos essa garantia de forma mais específica, pois destaca ser dever do Estado garantir ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Na próxima seção exploraremos a evolução da Educação de Jovens e Adultos na legislação oficial brasileira, principalmente em relação às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como no sistema prisional.

A Educação de Jovens e Adultos nos documentos e nas leis oficiais da Educação brasileira e no Sistema prisional

Para Vieira (2007), a presença ou a ausência da educação nas Constituições federais brasileiras não deixa dúvida do seu maior ou menor grau de importância, ao longo da história, para a sociedade da época. São mínimas as referências feitas nas primeiras constituições (de 1824 e 1891).

Segundo Cunha (1985, p. 16), com base nisso e no intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos e também pela necessidade de se estabelecer um único ponto de vista ideológico sobre a questão educacional, foi proposto pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases, n.º 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, a primeira legislação criada somente para regularizar o sistema de ensino do País. A educação passou a ser considerada, então, a principal variável para se obter um "[...] crescimento de renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade mais justa".

Pessanha e Silva (2014) explicam que essa Lei passou a apresentar um novo ensino secundário, denominado de ensino médio e propôs a organização do ensino em primário, ginásio e colegial. No entanto, a LDB de 1961 não faz nenhuma abordagem, de forma específica, à EJA em seus artigos.



Para as autoras, a segunda alteração da LDB de 1961 veio com a promulgação da LDB n.º 5.692 em 1971, que fixou normalizações para o ensino do 1.º e 2.º graus, além de outras providências destinadas à área educacional. Nessa segunda alteração, a LDB n.º 5.692/1971 regulamentou, principalmente nos artigos 24, 25 e 26, o ensino supletivo, destinado a jovens e adultos.

Segundo Daufemback (2005), o século XVIII marcou o surgimento da prisão como instituição no processo penal. A Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), referente à finalidade da prisão, em seu artigo 1.º, determina: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”.

A autora afirma que essa execução possibilita a integração social daquele que cumpriu pena, oportunizando a ressocialização, ou seja, a recuperação do apenado. Com base nisso e na necessidade de adotar a assistência educacional nas unidades prisionais, como previsto nos artigos da seção V da Lei de Execução Penal, a educação passou, então, a ser compreendida como possível contribuinte para uma suposta recuperação e ressocialização.

Vieira (2007) descreve que a Constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação. A noção de educação como direito, que começou a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e foi reafirmada em 1946 e 1967, foi reeditada em 1988 de forma ampla, principalmente no artigo 205, que reafirma:

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

Para Vieira (2007), esse documento surgiu, também, como uma proposta de "Constituição Cidadã", sugerindo a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, conforme o princípio da "[...]



igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, art. 206, I).

Enfatizamos, ainda, nessa nova e última formulação da Constituição Federal, a contribuição para novos direcionamentos referentes à educação de jovens e adultos, destacando os direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade certa, como vem mencionado no artigo 208:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 1988)

Reforçando ainda mais o que foi previsto anteriormente, que todas as pessoas tenham acesso à educação, segundo Viegas e Moraes (2017), promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Reconhecemos a importância global de tal lei, porém a principal lei educacional do nosso país não trouxe grandes inovações para a educação de alunos jovens e adultos. No documento, as orientações direcionadas ao ensino desse público encerram-se em dois artigos:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996)

Para as autoras, contudo, encontram-se na lei outros trechos, que fazem alusões específicas ao que entendemos se tratar de casos que contemplam a educação de adultos, mas novamente reiteramos que foi com a promulgação desse documento legal da educação – Brasil (1996) – que se oficializou esse segmento educacional como modalidade de ensino da Educação Básica e se inseriu oficialmente a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos – EJA –, garantindo, de certa forma, a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades.



De acordo com Daufemback (2005), no Brasil, as leis que são aprovadas por legisladores eleitos pelo povo representam as intenções, os direitos e os deveres que toda a sociedade deve observar. No decorrer da vida, depara-se constantemente com a falta do cumprimento desses direitos e desses deveres, o que, a depender da decisão tomada, poderá acarretar a privação de liberdade. Contudo, desde a criação da prisão no século XVIII, a Ciência aperfeiçoou o conhecimento em diversas áreas, e esse aperfeiçoamento possibilita compreender de forma abrangente o fenômeno do encarceramento.

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), perpassando por algumas considerações, em 11 de março de 2009, instituiu a Resolução n.º 3 (BRASIL, 2010b), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. No mesmo ano tivemos a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; à idade mínima e à certificação nos exames de EJA; e à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010c).

Daufemback (2005) explica que, em razão de seus inegáveis benefícios, o aprimoramento cultural por meio do estudo deve constituir um objetivo a ser alcançado na execução penal, e um grande estímulo na busca desse ideal é a possibilidade de remir a pena privativa de liberdade pelo estudo. Baseado nessa concepção, sancionou-se a lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera a Lei n.º 7.210/84 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, passando a vigorar os artigos 126, 127, 128 e 129: “Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 2011a).

Com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, instituiu-se o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), por meio do decreto n.º 7.626/2011 (BRASIL, 2011b), que contempla a educação básica na modalidade de



educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

A educação nas prisões no Espírito Santo é regida ainda por uma política pública muito recente. Mas, apesar de ser desenvolvida no estado há dez anos, já é marcada por grande crescimento e significativos resultados. Em 30 de janeiro de 2014, a parceria da Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS) e Secretaria de Estado da Educação (SEDU), por meio da Portaria n.º 001-R, passou a oferecer escolarização básica para jovens e adultos que se encontram em contexto de privação de liberdade, de modo a reduzir a ociosidade e a pena, bem como para prepará-los para a reinserção no meio social e produtivo. E para normatizar a assistência educacional, a Portaria n.º 001-R regulamenta a oferta, em suas unidades prisionais do Espírito Santo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2016).

De acordo com o Plano Estadual de Educação nas Prisões (ESPÍRITO SANTO, 2016), para redigir um documento que orientasse a oferta da Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais capixabas, foi elaborado o Plano Estadual de Educação nas Prisões, que é resultado de uma construção coletiva iniciada em janeiro de 2012, com a colaboração de educadores e educandos que atuam e/ou estudam nos espaços educacionais das unidades prisionais que ofertam essa modalidade na rede pública estadual.

O Plano Estadual de Educação nas Prisões (ESPÍRITO SANTO, 2016) foi construído seguindo uma proposta baseada nos preceitos da Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da Lei n.º 7.210/1984 (Lei de Execução Penal), a fim de consolidar a relação de parceria entre as Secretarias de Educação e Justiça, uma vez que a oferta educacional é uma ação conjunta e permanente.

Esse plano passou a valer, então, a partir de 2016, reiterando o compromisso assumido com a educação para todos, em especial, com a educação dos jovens e adultos privados de liberdade. Esse documento tem como objetivo principal descrever as experiências da política educacional desenvolvida nas unidades prisionais do Estado do Espírito Santo, seus



avanços e as metas de ampliação da oferta de educação nos aspectos quantitativo e qualitativo (ESPÍRITO SANTO, 2016).

Encaminhamento metodológico

Este trabalho possui como tema gerador a educação no sistema prisional, e propõe investigar a escolarização no presídio masculino de Linhares – ES, a partir da perspectiva discente. Ao direcionarmos o olhar para o lócus da pesquisa – neste caso, a Escolarização de Adultos em um presídio específico de Linhares –, podemos ressaltar que o estudo nasce de uma ordem prática e teórica, indo ao encontro das considerações de Andrade (2006, p.109), que afirma: “pesquisa é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos mediante a utilização de métodos científicos”.

Por se tratar de um estudo específico, um estudo de caso, destacamos a fundamentação de André (2010, p. 31).

[...] o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade, e compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

A escolha da pesquisa aplicada deve-se ao objetivo de entender a compreensão que os estudantes encarcerados têm do sistema de escolarização prisional e a importância que a escolarização tem para a vida deles.

Para essa busca, o campo de pesquisa foi um presídio masculino, de regime fechado, localizado no município de Linhares, estado do Espírito Santo. A escolarização ali ofertada atende às etapas de ensino fundamental e médio, nos horários de 07h às 11h e das 13h às 17h. O olhar investigativo desta pesquisa foi para as turmas do primeiro segmento da EJA (primeira a quarta etapas), tendo em vista o âmbito de atuação dos licenciados em pedagogia.

Utilizamos como instrumento de construção de dados questionário semiestruturado, tendo em vista o público de escolarização participante da pesquisa. O questionário como forma de coleta de dados assim se justifica,



conforme Gil (2008, p. 128): “[...] esta é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, sentimentos, interesses e situações vivenciadas”.

Foi aplicado aos estudantes da pesquisa – alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, da 1.^a à 4.^a etapas – um conjunto de nove perguntas. As cinco primeiras estão direcionadas ao perfil e à escolha dos estudantes no sistema prisional, e as questões seguintes abordam situações relacionadas à importância da escolarização para a vida dos estudantes detentos.

Para a análise dos dados coletados por meio do questionário, procuramos aproximar-nos do contexto e da problemática da pesquisa, de forma a direcionar o olhar para a fala dos estudantes detentos, e para as observações e os registros que realizamos durante as visitas ao presídio.

A análise dos dados coletados por meio do questionário foi feita segundo categorias temáticas definidas *a priori*, tendo em vista a proposição de categorização descrita a seguir:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais se reúne um grupo de elementos (unidades de registros, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2009, p.145)

Segundo esses princípios, organizamos a análise desses dados em três categorias temáticas, assim denominadas: (i) Perfil dos estudantes; (ii) Compreensões discentes da escolarização prisional; (iii) Dimensões da escolarização prisional para a vida dos cidadãos.

Resultados e Discussões

Caracterização do Perfil dos estudantes

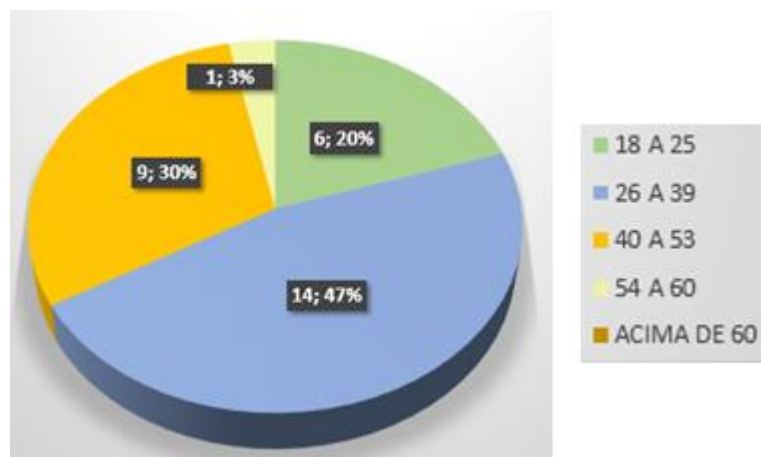
Participaram da pesquisa 30 alunos detentos, matriculados nas turmas do primeiro segmento da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos



inseridos no sistema prisional da 1.^a à 4.^a etapas, no período do mês de outubro de 2018. Para as perguntas de 1 a 4 do questionário, houve somente uma opção de resposta e, a partir da pergunta 5, caso houvesse necessidade, poderiam ser assinaladas mais de uma resposta, estabelecendo uma ordem de prioridades: (1) para a primeira prioridade; (2) para a segunda; e assim sucessivamente.

O resultado obtido com as respostas ao questionário demonstrou que a maioria dos estudantes se encontra na faixa etária entre 26 e 39 anos de idade; que a grande maioria é reincidente e não estava estudando quando foram presos. Perguntados se gostavam de estudar, todos os detentos responderam que sim. A Figura 01 ilustra o perfil etário dos estudantes participantes da pesquisa.

Figura 01: Perfil etário dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: Silva e Ferreira (2018, p. 36)

As perguntas de 1 a 4 estavam relacionadas à compreensão que os estudantes têm da escolarização no sistema prisional e à importância que a escolarização prisional tem para a vida dos cidadãos em sociedade.

A quinta pergunta retratou os motivos que os levaram a parar de estudar antes mesmo de serem presos, e as respostas revelaram estas razões: (i) precisou parar para ajudar a família, (ii) parou por vontade própria, (iii) envolveu-se com o crime, (iv) envolveu-se com drogas. Como já comentamos,

os estudantes poderiam apresentar mais de uma resposta, desde que estabelecessem uma ordem de prioridade.

Os resultados da quinta pergunta revelaram a necessidade de ajudar os familiares como o principal motivo que os levou a parar de estudar: 16 detentos marcaram essa resposta como primeira prioridade; 1 detento, como segunda prioridade; e 13 detentos tiveram outros motivos.

A resposta de terem parado de estudar por vontade própria somente foi assinalada por 9 detentos, 5 dos quais a escolheram como primeira prioridade e 4 como segunda prioridade. O envolvimento com o crime como motivo de terem parado de estudar foi indicado por 7 detentos – 6 como primeira prioridade e 1 como terceira. A última possibilidade de resposta, relacionada ao envolvimento com as drogas, somente foi escolhida por 2 detentos, ambos como segunda prioridade.

Diante das respostas dos estudantes, percebemos semelhança com as discussões teóricas de Julião (2013), ao ressaltar a ausência de uma política nacional de educação e de trabalho para jovens e adultos, de forma que os jovens não tenham que deixar a escola para trabalhar e/ou ajudar no sustento da família.

De acordo com Julião (2013, p. 33) o estado do Espírito Santo possui a oitava classificação nacional em relação ao número de presos, com um total de “6.244 (seis mil duzentos e quarenta e quatro) detentos, sendo 1.361 (hum mil trezentos e sessenta e um) em atividades educacionais”. Quando direcionamos o olhar para o percentual de detentos em atividades educacionais, o Espírito Santo concentra o maior percentual de atendimento, com aproximadamente 22,0% (vinte e dois por cento) de atendimento.

Caracterização da compreensão discente relacionada à escolarização prisional

A sexta pergunta do questionário questionava o motivo pelo qual os estudantes detentos decidiram estudar no sistema prisional. Como possibilidades de respostas, apresentamos as opções: (i) remição de pena; (II) para passar o tempo mais rápido; (iii) para sair um pouco da cela; (iv) para concluir os estudos; (v) para quando sair arrumar um bom emprego, (vi) porque



não tem outra opção, (vii) para adquirir conhecimento, (viii) para orgulhar a família, (ix) para ter uma vida digna quando sair e não se envolver mais com o crime. Também nessa questão os estudantes poderiam assinalar mais de uma resposta, estabelecendo uma ordem de prioridade.

Antes de tudo, gostaríamos de frisar que estar na escola do sistema prisional é hoje uma escolha do próprio detento. Sendo assim, destacamos que somente 5 detentos responderam que decidiram estudar no presídio para sair da cela. Desse total, 1 detento assinalou essa resposta como primeira prioridade, 3 como terceira e 1 como 1ª prioridade.

Em relação à resposta “por não ter opção”, somente 3 detentos a assinalaram, sendo 1 como quarta prioridade e 2 como sexta. “Para ajudar o tempo a passar mais rápido”: 9 detentos assinalaram essa possibilidade de resposta, sendo 4 detentos como segunda prioridade, 2 como terceira, 1 como quarta e 2 como quinta prioridade. “Com o intuito de orgulhar os familiares”: 11 detentos assinalaram essa resposta, sendo 3 detentos como segunda prioridade, 1 como terceira, 3 como quarta, 2 como sétima e 2 como oitava prioridade.

O fato de terem voltado a estudar no sistema prisional por remissão de pena, foi indicado pela metade dos detentos, ou seja, 15. Desse total, 9 marcaram como primeira prioridade, 3 marcaram como segunda, 1 detento como terceira e 1 como quarta prioridade.

Ter voltado a estudar em busca de conhecimentos foi a resposta de 16 detentos 3 deles como primeira prioridade, 3 como segunda, 3 como terceira, 1 como quarta, 2 como quinta, 2 como sexta e 2 como sétima prioridade.

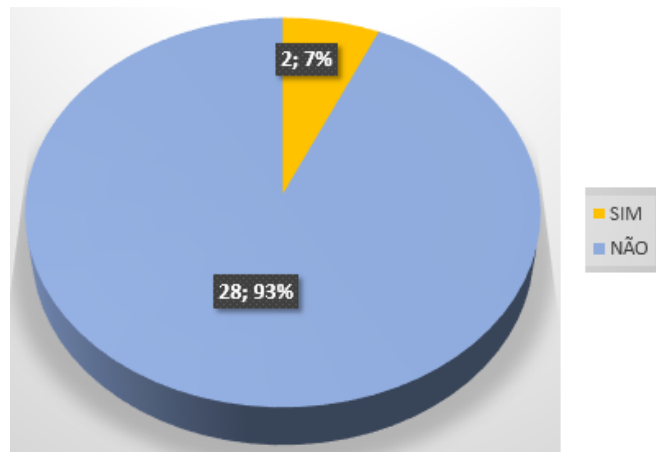
Um dos maiores números de respostas, ou seja, 22, foi para o fato de, quando saírem do sistema, terem uma vida digna e não se envolverem com o crime. Desse total, 2 detentos marcaram como primeira prioridade essa resposta, 1 marcou como segunda, 5 marcaram como terceira, 5 como quarta, 3 como quinta, 1 como sexta, 2 como sétima, 2 como oitava e 1 como nona prioridade.

Quando a maioria dos detentos decide estudar no sistema prisional para conseguir melhores condições de vida em sociedade, percebemos a



importância que a escolarização tem para a vida deles. Faria (1999) destaca essa importância e representatividade que a educação tem para a vida social das pessoas. Essa importância se enfatiza, principalmente quando identificamos que a maior parte dos estudantes detentos não estudava ou havia parado de estudar antes de serem presos. A Figura 02 ilustra esse percentual.

Figura 02: Percentual de detentos que não estudavam



Fonte: Silva e Ferreira (2018, p. 37).

A sétima e a oitava perguntas estiveram relacionadas, respectivamente, à relação dos estudantes com os professores e à relação entre os próprios detentos em sala de aula. Os resultados demonstraram que essa relação é ótima.

A nona procurava saber se há outro momento que proporcione aprendizagem quando não estão na sala de aula do presídio. Como possibilidades de respostas, apresentamos as opções: (i) assistência religiosa; (ii) visita social; (iii) revista; (iv) banho de sol; (v) hora da alimentação; (vi) atendimento da direção; (vii) convívio; (viii) contato com inspetores; (ix) atendimento técnico. Os estudantes poderiam dar também para essa pergunta mais de uma resposta, estabelecendo uma ordem de prioridade.

Observando os resultados dessa pergunta, percebemos que a grande maioria dos detentos respondeu que a maior fonte de aprendizagem, quando

não estão na sala de aula, são os momentos de assistência religiosa, em que recebem grupos de orações das comunidades locais previamente autorizados ou os próprios grupos de orações formados dentro da penitenciária. Onze detentos destacaram essa resposta como primeira prioridade, 2 como segunda, 2 como terceira, 6 como quarta, 2 como sétima e 1 como oitava prioridade.

Dezesseis detentos assinalaram a resposta de momentos de aprendizagem com as visitas sociais: 3 deles como primeira prioridade, 7 como segunda, 2 como terceira, 1 como quarta, 1 como quinta e 2 como sexta prioridade. Presenciamos também que 14 detentos destacam que as revistas trazidas, a cada semana, pela biblioteca itinerante têm lhes dado oportunidade de aprendizagens, mesmo que seja apenas folheando as revistas.

Relacionado ao banho de sol³, 12 detentos responderam que ele proporciona aprendizagens. Desse total, 9 o citaram como primeira prioridade, 3 como segunda e 18 deles deram outros motivos. Em relação ao momento da alimentação, 08 detentos destacaram que também proporciona aprendizagem. Outro momento que tem proporcionado aprendizagem, destacado por 3 detentos participantes da pesquisa, foi quando recebem atendimento da direção do presídio.

Caracterização da dimensão da escolarização prisional para a vida dos estudantes

Na décima pergunta do questionário, procuramos saber se o aprendizado adquirido no sistema prisional será praticado por eles quando receberem os seus alvarás. Como possibilidades de resposta, apresentamos as opções: (i) preservar o meio ambiente; (ii) não mentir; (iii) prevenir-se das doenças sexualmente transmissíveis; (iv) respeitar a crença e a etnia alheia (v) obedecer a normas e regras sociais; (vi) conviver com outras pessoas, respeitando-as da maneira que são; (vii) adquirir recursos e bens por meio do trabalho honesto. Os estudantes poderiam dar também mais de uma resposta para essa pergunta, estabelecendo uma ordem de prioridade.

³ Momento em que alguns grupos de detentos passam a dividir um mesmo espaço no intuito literalmente de receberem a luz do sol, exercitar-se, caminhar, interagir entre eles.



Dando continuidade à análise dos resultados, tivemos 9 detentos que responderam que os estudos poderão ajudar na preservação do meio ambiente, e 7 deles destacaram essa resposta como primeira prioridade, 1 como segunda e 1 como terceira prioridade. Doze detentos ressaltaram a resposta relacionada a não mentirem quando estiverem em liberdade. Posteriormente, 14 detentos responderam que poderão aprender questões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis, e 2 deles citaram essa questão como primeira prioridade, 2 como segunda, 4 como terceira, 5 como quarta e 1 como quinta prioridade.

Em relação à resposta relacionada ao respeito às crenças e às etnias, 14 detentos assinalaram essa opção, 2 dos quais marcaram essa resposta como primeira prioridade, 2 como segunda, 3 como quarta, 2 como quinta, 2 como sexta e 3 como sétima prioridade e 14 detentos com outros motivos. Em seguida, 17 detentos responderam que poderão conviver melhor com as pessoas, e 6 deles marcaram essa resposta como primeira prioridade, 9 como segunda, 2 como terceira e 1 como quarta prioridade.

As duas últimas possibilidades de respostas estiveram relacionadas ao respeito às pessoas e ao trabalho honesto. Vinte e cinco detentos responderam a possibilidade de os estudos proporcionarem maior respeito às pessoas. Desse total, 9 colocaram como primeira prioridade essa resposta, 7 como segunda, 8 como terceira e 1 como quarta prioridade. Em relação ao trabalho honesto, 26 detentos ressaltaram essa resposta: 3 deles colocaram como primeira prioridade essa questão, 7 como segunda, 6 como terceira, 5 como quarta, 4 como quinta e 1 como sexta prioridade.

Considerações Finais

Nesse contexto de escolarização no sistema prisional, quando direcionamos o olhar para os objetivos da pesquisa, percebemos que eles foram atingidos. Vale ratificar que quase a totalidade dos estudantes parou de estudar para ajudar os familiares. Acreditamos que seja para garantir a subsistência da família. Pensando nessa situação, insta argumentar que, se



não tivessem parado de estudar, talvez não estivessem na condição de privados de liberdade.

Sabemos que a educação é a principal porta para a vida em sociedade, pois ela muda as pessoas, e as pessoas podem mudar suas condições de vida. O saudoso educador Paulo Freire (1983), considerado o patrono da educação brasileira, já na década de 1960, defendia a escolarização como forma de libertação e de busca por melhores condições de vida e conscientização cidadã.

Já no objetivo relacionado à compreensão discente em relação à escolarização prisional, percebemos que praticamente todos os detentos ressaltam a importância dos estudos para a vida deles, pois, por meio dos estudos, poderão adquirir recursos e bens com trabalho honesto, visto como peça fundamental para o seu futuro (JULIÃO, 2010).

Concordamos com Julião (2010), ao ressaltar que a EJA no sistema prisional é um direito, e não um benefício para quem apresenta melhor adaptação ao sistema prisional. O objetivo da EJA no sistema prisional precisa, de fato, garantir a plena cidadania e a inserção social do detento em sociedade, algo tão almejado por eles.

Em relação à importância que a escolarização prisional tem para a vida dos cidadãos em sociedade, concluímos que encontramos respostas satisfatórias, quando percebemos que a maioria dos estudantes detentos decidiu estudar no sistema prisional para arrumar um bom emprego e também para ter uma vida digna.

A pesquisa contribuiu para nossa formação, pois, ao investigarmos sobre a educação no sistema prisional, observamos como é desenvolvido o ensino da EJA no presídio e sua importância para o aprendizado dos detentos que, por diferentes motivos, não estudaram no tempo certo. Ela nos mostrou que a educação faz a diferença na vida das pessoas, transforma o indivíduo e o prepara para novas conquistas em sociedade.

A escolarização pode promover mudanças e transformações na vida das pessoas – de modo especial, na vida dos detentos, o que se confirmou nos resultados da presente pesquisa. Eles destacam que retomar os estudos pode



ser um ponto positivo para conseguirem melhores condições de vida quando receberem os alvarás de soltura.

Durante (1998) destaca que são vários os efeitos da alfabetização/escolarização para a vida das pessoas, seja nos aspectos cognitivos, sociais ou psicológicos. Ademais, a escolarização promove o desenvolvimento da pessoa como cidadão de direitos e deveres para com a sociedade.

Os detentos, além de destacarem a importância da educação para suas vidas no futuro, relataram em sua maioria que gostam de estudar e possuem uma relação ótima com os professores – fator importante, que certamente contribui para seu aprendizado e desenvolvimento.

A escolarização tem um custo alto para os sistemas de ensino, mas a sua importância para a vida das pessoas é grande, e não têm preço o conhecimento e o desenvolvimento intelectual. Percebemos isso claramente no desenvolvimento deste trabalho, pois a maioria dos estudantes detentos mencionou a importância da escolarização para a vida deles.

Nesse sentido, concordamos com as discussões de Goldemberg (1993) acerca da necessidade de maior investimento, por parte das esferas de governo, na educação de base, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que garante a progressão da escolarização, tendo em vista que a metade dos recursos do Ministério da Educação são investidos no ensino superior.

Com maiores investimentos na educação, talvez tenhamos uma diminuição do abandono escolar e, conseqüentemente, a redução de detentos no sistema prisional, tendo em vista que a pesquisa demonstrou a importância da escolarização na vida dos detentos (JULIÃO, 2013).

Portanto, acreditamos que este recorte de uma pesquisa maior poderá contribuir para trabalhos futuros relacionados à educação prisional, ainda tão carente de pesquisas que retratem essa temática, assim como para as políticas de estruturação e ampliação das escolas nos presídios, dada a importância da escolarização para a vida dos detentos.



Referências

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalho na graduação. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a Alfabetização de Adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade,** Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15. ago. 2018.

BRASIL. **Resolução n.º 04, de 13 de julho de 2010a.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Resolução n.º 03, de 11 de março de 2010b.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10028-resolucao-11-2010-secadi>>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 15 de junho de 2010c.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <<http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.



BRASIL. **Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011a**. Altera a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm>. Acesso em: 15 ago.2018.

BRASIL. **Decreto 7.626, de 24 de novembro de 2011b**. Institui o Plano Nacional de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Brasília, 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso em: 08. Out 2019.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

DAUFEMBACK, V. **Condições de aprisionamento e condições de aprendiz de encarcerados**. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/863968>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria conjunta SEJUS/SEDU Nº 001-R, de 30 de**

janeiro de 2014. Dispõe sobre a oferta escolar nas unidades prisionais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da Secretaria de Estado da Justiça – SEJUS e Secretaria de Estado da Educação – SEDU. Disponível em: <https://sejus.es.gov.br/Media/sejus/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Portarias/Portaria%20Conjunta%2001_Assist%C3%Aancia%20Educativa%20SEJUS%20e%20SEDU.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

ESPIRITO SANTO. **O plano estadual de educação nas prisões**. Secretaria de Justiça, Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: <[https://sejus.es.gov.br/Media/sejus/Arquivos%20PDF/SJA_0002_16_CL_EDUCACAO_PRISOES_148X21cm_I_WEB%20\(2\).pdf](https://sejus.es.gov.br/Media/sejus/Arquivos%20PDF/SJA_0002_16_CL_EDUCACAO_PRISOES_148X21cm_I_WEB%20(2).pdf)>. Acesso em: 15 set. 2018.

FARIA, A. L. G. de. **Educação pós LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Editora da UFSC, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.



GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.7, n.18. São Paulo, maio/ago. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01034014199300020004. Acesso em: 10 out. 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.108-130, maio/jun./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 10 set. 2018.

JULIÃO, E. F. Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal. **Repositório: UFSJ**, 2010. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2/repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

JULIÃO, E. F. **Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição de liberdade**: questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco, 2013.

NASCIMENTO, M. I. M. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais-PR**. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Campinas, 2004.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. de C. T. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 – estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 67-83, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155030093006>>. Acesso em: 07 set. 2018.

SCOCUGLIA, A. C. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999.

SILVA, C. S. P.; FERREIRA, S. C. **Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional**: um estudo de caso no Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares-ES. 2018. 55f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2018.

SOUZA JUNIOR, M. R. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 2012. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7927>>. Acesso em: 25 ago. 2018.



VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Cidimar Andreato

cidimarcol@gmail.com

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (unicsul/SP). Mestre em Educação, Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2013). Professor Titular do curso de Pedagogia da Faculdade Pública de Ensino Superior de Linhares - Faceli

Sinara Castro Ferreira

sina_ra@hotmail.com

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pública de Ensino Superior de Linhares - Faceli. Professora da rede municipal de Linhares.

Crislane Souza Pereira da Silva

crislanedsouza732@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pública de Ensino Superior de Linhares - Faceli.

Recebido em: 02/01/2019

Aprovado em: 01/11/2019



Perspectiva docente e estratégias didáticas inclusivas no ensino de alunos com Síndrome de Down

Aldimara Faba Martins
Deiciane Silva de Lima
Gerlane Martins da Silva
Leandra Protázio da Rocha
Klenicy Yamaguchi

87

Resumo: Esse trabalho visa identificar a formação e capacitação dos docentes, descrever as metodologias que são utilizadas por esses educadores e realizar uma atividade de intervenção em discentes com Síndrome de Down assistidos pela Associação Pestalozzi de Coari, no Amazonas. O estudo é de caráter qualitativo e quantitativo e pesquisa ação. Houve a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas e atividades de intervenção com uma aula dinâmica com intuito de envolver todos os alunos de síndrome de Down no âmbito social. Por meio do questionário foi possível identificar quais as principais dificuldades que os professores encontram para lidar com esse público, destacando a falta de recursos materiais e recursos humanos. A atividade de intervenção estimulou de forma lúdica os discentes e contribuiu para o processo de desenvolvimento. Verificou-se através desse projeto a importância de metodologias diferenciadas e o papel de professores comprometidos para o processo de aprendizagem dos discentes com síndrome de Down.

Palavras chave: Educação Especial; Metodologias didáticas; Síndrome de Down.

Teaching perspective and inclusive didactic strategies for teaching students with Down Syndrome

Abstract: This work aims to identify the formation and capacity of the teachers, describe the methodologies used by these educators and perform an intervention activity on students with Down's Syndrome, aided by the Pestalozzi Association from Coari, at the Amazonas. The study is typified as a qualitative, quantitative and an action research. There was an application of a questionnaire with open and closed questions, as well as activities of intervention with one dynamic class, with the purpose of involving the students in the social sphere. Using the questionnaire it was possible to identify the main obstacles that the professors face when dealing with this public, highlighting the lack of material and human resources. The activity of intervention inspired the students in a playful way and contributed to their development process. Through this project it was verified the importance of distinguished methodologies and the role of the teachers committed to the students with Down's syndrome learning process.

Key-words: Special education; didactic methodologies; Down's syndrome;



1 Introdução

No Brasil existem cerca de 24,5 milhões de pessoas com algum tipo de incapacidade ou deficiência, correspondendo a 14,5% da população total (IBGE, 2010). Verifica-se devido a isso, um aumento no discurso focado para valorização da diversidade humana e na compreensão da deficiência como um dos componentes dessa diversidade. Entre as mais comuns, tem-se a Síndrome de Down (SD) como uma das anomalias mais frequentes, acometendo aproximadamente 1:750 nascidos vivos brasileiros e representando a mais antiga causa genética de retardo mental (SCHWARTZMAN, 1999; AMARAL, 1995).

Movimentos socio-educacionais têm buscado incluir as pessoas com síndrome de Down na sociedade tendo em vista que a estimulação minimiza as fragilidades decorrentes dessa anomalia. A partir da década de 1990, houve um maior acesso às normatizações sobre educação desses indivíduos devido a promulgação da lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essa lei define, no seu artigo nº 58, a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida a educandos com necessidades especiais, e sugere o seu oferecimento como ferramenta de inclusão social (BRASIL, 2013). Desde a promulgação dessa lei, novas estratégias de ensino voltadas para a incorporação desses alunos vêm sendo elaboradas com o objetivo de cessar com o comportamento discriminatório existente, a fim de ampliar a flexibilidade do sistema educativo.

Os trabalhos na área demonstram que a maioria destes estabelecimentos não está preparado para acolher pessoas com SD e ainda são tímidos os artigos descrevendo metodologias didáticas que contemplam essa inclusão. Os motivos relatados são diversos, como a falta de infraestrutura, barreiras econômicas, falta de capacitação dos docentes, entre outros (MOREJÓN, 2009; WERNKE *et al.*, 2013). Faz-se necessário a utilização de métodos que desenvolvam a aprendizagem, a coordenação e a relação social desses indivíduos de forma estimulante e que atenda as carências e fragilidades apresentadas por essa alteração.



Segundo Moreira *et al.* (2009) as pesquisas permitem elaborar a hipótese de que, por meio da experiência ativa obtida por estimulação, as crianças com SD são mais facilmente integradas na escola e futuramente na vida profissional, construindo um novo padrão de comportamento e levando a modificações funcionais e motoras que contribuem para a adaptação e autonomia.

Compreende-se que as metodologias utilizadas em acréscimo com a formação e capacitação do educador de alunos com SD interfere diretamente na aprendizagem dos mesmos, sendo essencial no processo de desenvolvimento cognitivo e motor desses indivíduos (GUIMARÃES *et al.*, 2010). Dessa forma, a proposta deste artigo visa identificar a formação e capacitação dos docentes, descrever as metodologias que são utilizadas por esses educadores e realizar uma atividade de intervenção em discentes com Síndrome de Down assistidos pela Associação Pestalozzi de Coari, no Amazonas. Os resultados deste estudo poderão ser utilizados por profissionais de ensino/educação para nortear os processos de intervenção em escolas especiais ou regulares e contribuir com a inclusão de indivíduos com essa síndrome.

2 Referencial teórico

2.1 Síndrome de Down e o ensino

A educação especial compreende a área que abrange todos os níveis e etapas de ensino dito como uma proposta não só pedagógica, mas também envolvem movimentos políticos, sociais e culturais, que buscam recursos, serviços especializados e atendimentos às necessidades especiais dos alunos no âmbito educacional (GUIMARÃES *et al.*, 2010; MOREIRA *et al.*, 2000).

Nesse sentido, contempla os diversos processos de necessidades especiais, como o que ocorre em indivíduos com síndrome de Down. Esta síndrome é descrita como uma alteração cromossômica que ocasiona mudanças fenotípicas e no comportamento e desenvolvimento de um indivíduo (BORGES e DIPLES, 2011).



Caracterizada como uma cromossomopatia, ou seja, uma anomalia nos cromossomos, foi descrita em 1866 pelo médico inglês John Langdon Down e identificada em 1959 pelo cientista francês Jerome Lejeune, com colaboração com os cientistas Turpin e Gautier. Estes esclareceram que a alteração era uma anormalidade cromossômica pela trissomia do cromossomo 21, ocasionada no processo de formação dos gametas ou do embrião (CAPONE, 2004).

Essa alteração pode ser classificada em três tipos:

- 1) Trissomia regular: Acomete cerca de 92% dos casos e ocorre quando há a presença do cromossomo extra no par 21 em todas as células.
- 2) Mosaicismo: acomete de 2 a 4% dos casos e ocorre quando algumas células apresentam cromossomos extras mesclados no mesmo indivíduo.
- 3) Translocação: acomete cerca de 5% dos casos e ocorre decorrente a herança genética em que parte de um cromossomo de par 21 adere-se ou transloca-se para outro cromossoma, sendo o 14 o mais frequente.

A presença extra desse cromossomo acarreta num retardo leve ou moderado, conferindo-lhes características típicas, tanto física quanto motoras em virtude de alterações cerebrais. As alterações fenotípicas mais comuns são: aparência arredondada da cabeça, pálpebras estreitas e levemente oblíquas, boca pequena podendo-se projetar um pouco a língua, única prega palmar, pescoço curto, mãos e pés pequenos e grossos. Diferem entre si em aspectos gerais do desenvolvimento como: linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária. A capacidade auditiva e as habilidades de processamento e de memória visual mostram-se fragilizadas quando comparadas com crianças ditas “normais” (CASTRO e PIMENTEL, 2009; MUSTACCHI e GIANNELLA, 2002).

As alterações apresentadas por pessoas com SD podem se manifestar funcionalmente, mas a maior barreira não é genética e sim social (WERNECK, 1997, p.13). O acesso ao ensino contribui consideravelmente para o processo



de desenvolvimento humano e desempenha o papel essencial na integração com as pessoas.

2.2 Educação inclusiva

A educação proporciona o desenvolvimento intelectual, moral, ético e social para ser exercido na sociedade, assegurando os direitos humanos no exercício da cidadania, formando cidadãos críticos e reflexivos, e contribuindo para a compreensão de direitos iguais cercada de uma educação plena, possibilitando que cada vez mais, todos estejam incluídos no ensino regular (LUIZ *et al.*, 2008).

Pesquisas realizadas no Brasil mostram que, a educação inclusiva tem como papel fundamental inserir crianças que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular, no qual está fundamentada na Constituição Federal de 1988, que garante direito de igualdade a todos (LUIZ *et al.*, 2008). O artigo 205 versa sobre o direito de todos à educação, objetivando “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 206, é tratado os princípios para o ensino com “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2011).

Sendo assim, as crianças com síndrome de Down também têm o direito a educação, educação essa que tem por direito a inclusão desses alunos que necessitam de uma atenção especial. É papel da escola se planejar diariamente de forma a desenvolver atividades que envolva a indivíduo com Síndrome de Down, através da cooperação, organização, constituição, movimentos, compreensão, e a realização de atividades motoras que estimulem essas crianças à: pular, correr, rolar, entre outras (CASTRO e PIMENTEL, 2009).

No Brasil, embora tenham ocorrido grandes avanços que se refere a legislação que sustenta a formação docente, ainda existe uma carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos mínimos necessário para que os professores tenham maiores subsídios para promover a inclusão com qualidade (GREGUOL *et al.*, 2013).



2.3 Metodologias didáticas para estudantes com SD

Diante do levantamento bibliográfico, observa-se que é de grande importância a abordagem sobre as metodologias de ensino-aprendizagem que são aplicadas por docentes que possuem uma formação destinada a educação especial. Destaca-se também a grande relevância em questão da necessidade de métodos adaptados que dê assistência multidisciplinar especificamente aos alunos com Síndrome de Down.

A escassez de artigos apresentando ferramentas para o ensino de crianças/jovens com SD limita os profissionais que lidam com esse grupo. Pesquisas com alunos com essa alteração cromossômica sugerem que a privação de uma fonte de informação sensorial pode implicar na utilização de outros meios para a coleta de informação. Segundo as publicações bibliográficas mais recentes, as limitações dessa condição genética podem ser superadas desde que exista estimulação promovendo o desenvolvimento motor básico e cognitivo.

No trabalho de Rocha e colaboradores (2018) em uma escola em Portugal foi possível detectar que a utilização de músicas favorece o processo de ensino e aprendizagem produzindo efeitos positivos tanto ao nível de batimentos corporais quanto no desenvolvimento cognitivo. No Brasil, o uso de dança e atividades lúdicas como jogos eletrônicos, tecnologias de informação e comunicação são recursos que vem gerando bons resultados e corroborando com o crescimento, aperfeiçoamento e compreensão das pessoas com síndrome de Down (OLIVEIRA, CARVALHO e NERY FILHO, 2016; MAIA E BOFF, 2008; CARVALHO *et al.*, 2017)

Segundo Tolocka (2000) uma criança com SD apresenta desvios de desenvolvimento e não atraso, e estes podem ser compensados com estímulos corretos e contínuos. Assim, os meios didáticos utilizados pelos educadores tornam-se uma ferramenta essencial para a inserção das pessoas com essa alteração genética na sociedade, auxiliando-os a progredir para um potencial máximo. Essas informações sobre métodos didáticos e o desempenho desses indivíduos são extremamente importantes para profissionais da área de ensino,



servindo como suporte para serem trabalhados tanto em escolas especiais quanto regulares.

3 Metodologia

A pesquisa realizada apresenta uma metodologia integrante entre a análise de publicações e uma pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com intuito de embasar o estudo de campo e contou com bibliografia impressa digitalizada na rede mundial de computadores. Na busca da pesquisa bibliográfica digitalizada e disseminada pela Internet, foram utilizados os bancos de dados Capes, Scielo, PubMed e Google acadêmico. Utilizaram-se, como critério de seleção, as seguintes palavras-chave: síndrome de Down, metodologias didáticas, ensino inclusivo e perspectiva docente. Essas palavras-chave foram aplicadas na busca tanto sozinhas quanto combinadas. Do material encontrado, foram selecionados os que mais se aproximavam do objetivo deste estudo, constituindo-se o referencial teórico apresentado na seção anterior.

Este estudo foi desenvolvido com educadores de crianças/adolescentes com SD na Associação Pestalozzi de Coari. O critério de seleção foi a aceitação de fazer parte desta pesquisa por meio do preenchimento de um questionário. Sendo assim, participaram como sujeitos de pesquisa, 11 docentes, caracterizando o trabalho como um estudo de caso, que representa uma amostra do universo de docentes dessa associação. Assim, a escolha do tema deste trabalho surgiu com o desejo de se conhecer a realidade desses docentes e verificar as metodologias utilizadas nessa instituição para com os alunos com Síndrome de Down.

Passo 01- Elaboração do questionário e aplicação.

O percurso metodológico foi construído a partir da aplicação de um questionário com perguntas voltadas para os professores da instituição, caracterizando a pesquisa como qualitativa e quantitativa. As 7 (sete) questões eram fechadas, possibilitando desenvolver, sobre os dados coletados, uma

análise quantitativa com caráter descritivo. Os dados obtidos foram tabulados, de modo a apresentá-los sob a forma de percentual e de número absoluto.

Passo 02- Levantamento de dados.

Após a aplicação do questionário realizou-se o levantamento de dados sobre as metodologias utilizadas pelos professores, e através desses resultados obtidos, fez-se uma tabulação de dados no qual verificou-se quais as metodologias mais trabalhadas pelos professores com os alunos com Síndrome de Down;

Passo 03- Atividade de intervenção

Verificou-se também a necessidade de fazer uma pesquisa-ação com objetivo de realizar uma intervenção utilizando metodologias didáticas para os discentes com SD. A pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual, pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p.14, *apud* GIL, 2002).

- a) *Materiais utilizados:* papelão, tesoura, adesivos, faca, papel, palito de picolé.
- b) *Atividade:* Montou-se 2 quebra -cabeças de 6 (seis) peças cada um, com figuras sobre o meio ambiente e elaborou-se 11 (onze) imagens contendo animais e objetos do cotidiano dos alunos como: borboleta, bicicleta, bolo, árvore, pássaro, flor, galinha, sapo, cobra, casa e gato.
- c) *Procedimento:* Com a presença de 6 (seis) alunos formou-se 2 (dois) grupos de 3 (três) pessoas, cada grupo ficou com um quebra cabeça desmontado e inverso. Selecionou-se uma das peças do quebra-cabeça, para cada acerto de imagens selecionadas. Cada imagem continha um animal ou um objeto do seu cotidiano já citados, e representado com a seu respectivo nome separado por sílabas. Mostrou-se 3 (três) imagens, na qual somente uma delas correspondia a imagem correta, por exemplo : A imagem é de uma COBRA... (Co-bra – Ga-to – Bi-ci-cle-ta);

a imagem é da GALINHA... (Co-bra– Ga-li-nha– Pás-sa-ro); a imagem é de SAPO... (Sa-po – co-bra – bo-lo); a imagem é de FLOR... (flor – ga-to – ár-vo-re); a imagem é BICICLETA... (bi-ci-cle-ta– sa-po – ga-li-nha); a imagem é do BOLO... (flor- ár-vo-re – ca-sa).

d) *Regras:* Após o acerto de cada pergunta o aluno montava uma peça e assim seguia a atividade. O termino do jogo ocorria quando um dos grupos terminava a montagem do quebra-cabeça.

Partindo da necessidade de envolver os alunos com Síndrome Down, em atividades educacionais, essa dinâmica (quebra-cabeça) foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, locomotor e interação social. Segundo Porcellis (2015), cabe tanto aos pais como aos professores envolvidos no ambiente ou na realidade desses sujeitos, perceberem e estimularem, com um olhar especial, as potencialidades e características de cada indivíduo, pois dificuldades não representam impossibilidades mais sim oportunidades de incluir esses alunos no meio social do qual fazem parte.

Pôde-se aplicar sobre a atividade realizada uma análise qualitativa sobre as dificuldades descritas, uma avaliação sobre a metodologia utilizada e a participação dos educandos.

4 Resultados e Discussão

O acesso à escola contribui consideravelmente para o desenvolvimento das crianças com SD e um acompanhamento adequado e com profissionais qualificados reforçam o aprendizado e contribui com a integração social desses indivíduos. O quadro 1 apresenta informação descritiva das respostas dos educadores relacionada a formação e metodologias didáticas utilizadas na aula.

Verificou-se que os docentes avaliados apresentavam formação na área de ensino, sendo majoritariamente relacionados a educação. Entre as dificuldades reportadas, citam-se as relacionadas ao fator financeiro como as mais preponderantes. De acordo com as respostas de alguns professores, a associação Pestalozzi de Coari ainda não recebeu totalmente os investimentos



necessários em materiais didáticos, e os professores especialistas no ramo de educação especial ainda são poucos.

Associações como a Pestalozzi são Instituições filantrópicas que não apresentam fins lucrativos. Assim, precisam de auxílio financeiro para conseguirem realizar as ações para a comunidade e os principais meios de angariar recursos dar-se-á por convênios com o município e prefeitura para obtenção de recursos humanos e projetos federais para disponibilização de recursos materiais.

Outro fator limitante descrito pelos docentes (41%) foi a ausência ou pouco acompanhamento de profissionais da área de saúde. Esses profissionais capacitados auxiliam na assistência desta deficiência que muitas vezes não é única (BELFIORI, 2012).

As pesquisas mostraram que durante o processo educacional do indivíduo com SD, a interação da família, da escola e desses profissionais (fonoaudiólogo; psicopedagogo; pediatras; neurologistas; entre outros) são de fundamental importância, pois é por meio desta interação que se conseguirá identificar as limitações e as habilidades dos alunos, podendo ampliá-las e explorá-las (BASSANI, 2008).

Apesar disso, os educadores articulam suas atividades individuais em sala de aula e segundo o que foi detectado no questionário, a satisfação em trabalhar com educação especial é unânime.

Tendo em vista, a necessidade de verificar as metodologias aplicadas por professores atuantes na área de educação especial foi feita a avaliação da perspectiva docente dos educadores da referida associação. Na avaliação quanto a metodologia, 100% afirmaram que consideram a didática utilizada como boa ou ótima. No entanto, os docentes reconhecem que os discentes apresentam certa dificuldade no entendimento das atividades.

Essa problemática verificada na questão 3 pode estar diretamente relacionada a diversidade das limitações dos discentes, em que em uma mesma sala é possível deparar-se com a presença de alunos com diferentes níveis cognitivos. Segundo os relatos informais dos professores e da pedagoga, o público de alunos é tão diversificado que as estratégias utilizadas



nas metodologias didáticas nem sempre conseguem envolver todos os discentes.

Para amenizar esse quadro, os professores executam metodologias em sala de aula com o uso de multimídias, ressaltando os vídeos, uso de músicas e danças como os principais meios didáticos para serem utilizados. Verificou-se que existe uma coletividade quanto ao desenvolvimento das metodologias para que elas sejam aplicadas de forma que todos possam contribuir para o desempenho dos alunos.

As ações metodológicas têm como objetivo promover o conhecimento, a formação intelectual e não formal dos alunos inclusos e dos demais alunos. Assim, há um conjunto de fatores que contribuem com a aprendizagem, necessitando de uma organização para que exista um ambiente adequado e que proporcione uma boa recepção para os alunos (ORLANDA e SANTOS, 2013).

Acrescentando, foi analisado a perspectiva dos docentes em relação a estrutura física da referida instituição e 91% afirmaram que consideram adequada para o ensino especial. De acordo com Souza *et al.* (2015) para que haja a inclusão escolar é preciso que a instituição de ensino exclua as barreiras em sua estrutura física, e ofereça outras ideias que considerem a diversidade e equipamentos que atendam às necessidades dos alunos com e sem deficiências e adotem práticas adequadas à diferença desses alunos.

Questões	Respostas	Nº	Percentual
1) Qual a sua formação para atuar na área de educação especial?	a) Educação Especial Inclusiva b) Pedagogia c) Libras d) Psicopedagogia e) Licenciatura em Ciências Agrárias f) Curso de Arumã	a) 2 b) 3 c) 2 d) 1 e) 1 f) 1	a) 20 % b) 30 % c) 20 % d) 10 % e) 10 % f) 10 %
2) Quais as principais dificuldades encontradas para a aplicação de suas metodologias?	a) Estrutura b) Materiais c) Auxílio financeiro d) Outros (Atendimento Clínico, fonoaudiólogo, fisioterapia)	a) 1 b) 1 c) 8 d) 7	a) 6 % b) 6 % c) 47 % d) 41 %
3) A partir da metodologia vivenciada	a) Sim b) Não	a) 0 b) 0	a) 0 % b) 0 %



no cotidiano escolar, você acha que os alunos têm dificuldade em entender os conteúdos?	c) Parcialmente	c) 11	c) 100 %
4) Como você avalia a sua metodologia?	a) Regular b) Boa c) Ótima	a) 0 b) 1 c) 10	a) 0 % b) 9 % c) 91 %
5) Qual a metodologia que você mais utiliza em sala de aula?	a) Vídeos b) Músicas e dança c) Desenho e colagem d) Figuras e dramatização	a) 9 b) 5 c) 2 d) 2	a) 50 % b) 27,8 % c) 11,1 % d) 11,1 %
6) Você acha que a instituição proporciona uma estrutura adaptada para a educação especial?	a) Sim b) Parcialmente c) Não	a) 10 b) 1 c) 0	a) 90,9 % b) 9,1 % c) 0 %
7) Você gosta de atuar na área de educação especial?	a) Sim b) Não c) Parcialmente	a) 11 b) 0 c) 0	a) 100 % b) 0 % c) 0 %

Quadro 1: Levantamento de dados

Com base nos resultados, essa pesquisa detectou que ainda existem obstáculos frequentes nessa área de ensino, no entanto, 100% dos educadores analisados identificam-se com a área de educação especial e em respostas não formais, declaram que atuam por opção.

Segundo Wernke e colaboradores (2013), é preciso romper as barreiras que impedem a educação inclusiva dos alunos com deficiência e a empatia pela profissão contribui em grande parte para educação de qualidade. É possível compreender que para haver um bom trabalho por parte dos professores, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos é necessário que haja uma contribuição de todos que fazem parte da escola e da comunidade escolar (ORLANDA e SANTOS,2013).

Após o levantamento realizado sobre a utilização de metodologias por professores com alunos com Síndrome de Down, deu-se sequência ao projeto realizando a atividade de intervenção. Trabalhou-se os aspectos de inclusão no ambiente escolar, desenvolvendo uma atividade prática com o intuito de envolver os alunos nas atividades propostas.



Pôde-se observar que o uso de metodologias adaptadas proporcionou um melhor desenvolvimento para os alunos, contribuindo com os aspectos cognitivo e de interação social. Essa reflexão foi comparada com o levantamento dos dados tabulados obtidos através do questionário aplicado aos professores e a vivência dos acadêmicos na elaboração e desenvolvimento da atividade.

Uma vez que o aluno com síndrome de Down aprende no ritmo diferente das outras crianças, a atividade foi um verdadeiro desafio para os membros participantes. Segundo FERREIRA e BOZZO (2009), essa diferença na velocidade não significa que o indivíduo com SD não vai aprender, e sim que ele necessita de mais estímulos do que outras crianças para chegar à aprendizagem.

ORLANDA e SANTOS (2013) complementam ao afirmar que é preciso olhar o aluno incluso com um agente que possui capacidades de aprender, conhecer e se desenvolver como os demais, desde que seja respeitado suas diferenças, valorizando suas potencialidades e estimulando suas habilidades de aprendizagem.



Fonte: ROCHA, 2018

Figura 1: Atividade de intervenção

A atividade fez com que os discentes pudessem ter uma maior interação e certa competitividade entre si. Verifica-se que o lúdico tem esse viés de

aproximar a aprendizagem de uma forma inovadora, possibilitando chamar a atenção para o conteúdo que está sendo trabalhado de uma forma prazerosa e divertida, permitindo que os resultados alcançados sejam positivos com inclusão tanto no convívio social quanto escolar (BELFIORI, 2012).

Desse modo, este projeto proporcionou reconhecer a realidade dos professores da Associação Pestalozzi de Coari, bem como suas aplicações metodológicas para com os alunos de Síndrome de Down, onde identificou-se que eles apresentam dificuldades na execução de suas práticas pedagógicas, mas que não são empecilhos para que ocorra a aprendizagem.

5 Conclusão

Este projeto apresentou as perspectivas de docentes que trabalham com educação inclusiva utilizando abordagens metodológicas adaptadas aos alunos com Síndrome de Down da Associação Pestalozzi de Coari. Neste trabalho verificou-se que, para que ocorra o processo de aprendizagem desses alunos é necessário que exista uma preparação adequada, que inclui uma estrutura física, professores capacitados, materiais didático, apoio do governo, do município e de programas sociais, além do suporte de profissionais da área da saúde: fonoaudiólogo, fisioterapeuta, pediatra, e entre outros que proporcionem um ambiente educacional-social que esteja apto a receber novos alunos, e ampliar o desenvolvimento dos demais já incluso na instituição.

Esta pesquisa visou contribuir com as propostas de inclusão dos discentes com síndrome de Down, sugerindo assim, metodologias didáticas que poderão ser utilizadas em escolas regulares de forma a contribuir com a inclusão destes discentes, auxiliando na construção de uma nova sociedade por meio da análise de viabilização de espaços livres de barreiras que favoreçam o ensino e a autonomia de todas as pessoas indistintamente.

Agradecimentos

Agradecemos a Associação Pestalozzi de Coari por ter permitido executar este trabalho.



Referências

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995. 205 p.

BASSANI, C.S. síndrome de Down e as dificuldades de aprendizagem. **Revista Anhanguer**, vol. 5, n.1, p. 1-18, 2012.

BELFIORI, T. L. G. Síndrome de Down X sala de aula: um limite a ser transposto. **Revista Educação no (Con)Texto: do curso de Pedagogia**, vol.4, n. 4, p. 1-14, 2012.

BORGES, F. T. M.; DIPLES A. B. Síndrome de Down: Relação de pais, filhos e sociabilidade. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, vol. 5, n. 12. São Paulo, 2012

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013., que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em 11 de setembro de 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF. 2011.

BRASIL. LDB. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 setembro de 2018.

CAPONE, G.T. Down Syndrome genetic insights and thoughts on early intervention. **Infants Young Child.**, vol.1, n.1. p. 45-58, 2004.

CARVALHO, M. D.; FERREIRA, C. S.; LOBATO, P. A.; CARVALHO, F. L. Q.; Ferramentas aplicadas à Educação e Saúde em crianças com Síndrome de Down. **III Seminário de Tecnologias aplicadas em Educação e Saúde – STAES**, 2017.

CASTRO, A.S.A.; PIMENTAL, S.C. **Síndrome de Down: desafios e perspectiva na inclusão escolar**. Salvador, p.303-312, 2009.

FERREIRA, M. M.; BOZZO, F.E.F. **Educação inclusiva: inclusão de criança com síndrome de Down no ciclo 1 do ensino fundamental**. Educação inclusiva. Lins, SP, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. Editora Atlas. São Paulo, 2002.

GREGUOL, Marcia, Erica Gobbi, and Attilio Carraro. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiros e italianos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 19, n.3, p. 307-324, 2013.



GUIMARÃES A. B. C. BRASILIENSE, G. M. S. G. K. SANTOS, N. NASCIMENTO, K. W. A. P. Metodologias e Estratégia. 2010.

IBGE. **Cartilha Censo 2010: pessoas com deficiência.** disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>

LUIZ, F.M.R.; BORTOLI, P.S; FLORIA-SANTOS, M; NASCIMENTO, L.C. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 14, n.3, p. 497-508, 2008.

MAIA, A. V.; BOFF, S. R. A influência da dança no desenvolvimento da coordenação motora em crianças com síndrome de Down. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, vol. 6, ed. especial, p.144-154, 2008.

MOREIRA, L. M. A.; EL-HANI, C. N.; GUSMÃO, F. A. F. **A síndrome de Down e sua**

MOREIRA, L. M. A.; EL-HANI, C. N.; GUSMÃO, F. A. F. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol. 22, n.2, p. 96-99, 2000.

MOREJÓN, KIZZY. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul.** (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. 252p.

MUSTACCHI, Z; GIANNELLA NETO, D. **Curvas padrão pômdero- estatural de portadores de Síndrome de Down precedentes da região urbana da cidade de São Paulo.** Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Farmacêuticas. São Paulo; 2002.

OLIVEIRA, M. D. O.; CARVALHO, B. A.; NERY FILHO, J. Utilização dos Jogos Eletrônicos no Processo Ensino Aprendizagem de Crianças com Síndrome de Down na Escola Municipal Tatiana de Moraes no Município de Campo Formoso-Ba. **XII Seminário SJEEC**, 2016.

ORLANDA, T. M. T.; SANTOS, J.C. Metodologias Utilizadas pelos Professores do Ensino Regular para promover a Aprendizagem dos Alunos com Deficiência. **Nativa Revista de ciência sociais do norte de Mato Grosso**, vol. 1, n.2, 2013.

PORCELLIS M E. S. F. **Consciência Fonológica na Síndrome de Down:** Atividades de estimulação ao desenvolvimento da consciência fonológica em nível de sílaba, rima e fonema – Tutorial para o professor. Bagé, 2015.

ROCHA, J. A.; PAULO, E. C. N.; RIBEIRO, A. J. P. O ensino da música e uma jovem com síndrome de Down: resultados de um projeto de investigação-ação. **Revista Educação, artes e inclusão**, vol. 14, n.3, 2018.

SCHWARTZMAN, J. S. Generalidades. Em J. S. Schwartzman (Org.), **Síndrome de Down**, p. 16-31. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SOUZA, C. V. O. et al. O processo de inclusão do portador da síndrome de Down na rede regular de ensino. **Revista Bionorte**, vol. 4, n. 1, 2015.

TOLOCKA, R. E. **Estabilidade motora de pessoas portadoras de síndrome de Down, em tarefas de desenhar**. 2000. 190f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

WERNKE, J. A.; JESUS, M. DARIENSO, S. J. **Síndrome de Down: formação dos professores para a inclusão no ensino regular**. Mato Grosso, 2013

Aldimara Faba Martins

Discente do curso de Ciências: Biologia e Química, Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ISB/UFAM), Coari, Amazonas, Brasil.

Deiciane Silva de Lima

Discente do curso de Ciências: Biologia e Química, Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ISB/UFAM), Coari, Amazonas, Brasil.

Gerlane Martins da Silva

Discente do curso de Ciências: Biologia e Química, Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ISB/UFAM), Coari, Amazonas, Brasil

Leandra Protázio da Rocha

Discente do curso de Ciências: Biologia e Química, Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ISB/UFAM), Coari, Amazonas, Brasil

Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi

klenicy@gmail.com

Doutora em Química, docente no Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ISB/UFAM), Coari, AM, Brasil.

Recebido em: 14/02/2019

Aprovado em: 06/09/2019



Contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais

Joana Lúcia Alexandre Freitas
Karina Carvalho Mancini

104

Resumo: A Ludicidade pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem, nas diversas disciplinas de ordem científica, cultural e humanísticas, minimizando as dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, evasão escolar e hiperatividade dos alunos. Por isso, ela tem sido muito usada na Educação Básica, pois jogos e brincadeiras instigam os alunos a desenvolver criatividade, imaginação, motricidade e raciocínio lógico. Neste trabalho realizou-se uma análise documental sobre ludicidade, para que o professor conheça essa metodologia antes de inseri-la em sua práxis pedagógica. Com isso, pretende-se fornecer material e discussão para uma aprendizagem significativa, evitando, por exemplo, o *falso jogo*, que, ao invés de proporcionar aprendizado, pode incentivar o consumismo e egoísmo.

Palavras chave: Lúdico; jogo; brincadeira; falso-jogo.

CONTRIBUTIONS OF LUDICITY IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING SCIENTIFIC AND CULTURAL KNOWLEDGE

Abstract: The ludic education can facilitate the teaching and learning process in various scientific, cultural and humanistic disciplines, minimizing learning difficulties, low self-esteem, truancy and hyperactivity of the students. Therefore, playfulness is often used in Basic Education, because games and plays instigate students to develop creativity, imagination, motor skills and logical thinking. In this study, a documentary analysis was carried out, so that teacher knows about this methodology before inserting it into his pedagogical praxis. Thus, this study intended to provide material and discussion to a meaningful learning, avoiding, for example, the false game, which, instead of providing learning, encourages consumerism and selfishness.

Keywords: Playful; game; play; false game.

CONTRIBUCIONES DE LA LUDICIDAD EN EL PROCEDIMIENTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS Y CULTURALES

Resumen: El lúdico puede facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las diversas disciplinas de orden científica, cultural y humanísticas, minimizando las dificultades de aprendizaje, baja autoestima, evasión escolar e hiperactividad de los alumnos. Por eso, ella ha sido muy usada en la Educación Básica, pues juegos y bromas instigan los alumnos a desarrollar creatividad, imaginación, motricidad y raciocinio lógico. En este trabajo se realizó un análisis documental sobre el lúdico, para que el profesor conozca esa metodología antes de la insertéis en su praxis pedagógica. Con eso, se pretende suministre material y discusión para un aprendizaje significativo, evitando, por ejemplo, el falso juego, que, en vez de proporcionar aprendizaje, puede incentivar el consumismo y egoísmo.

Palabras clave: Lúdico; juego; bromas; falso-juego.



O BRINQUEDO E A CULTURA

O brinquedo é utensílio de entretenimento das crianças, pelo qual ela reconhece o mundo real através de um mundo imaginário, lúdico. Com o brinquedo, ela desenvolve suas habilidades manuais, sua motricidade e o seu cognitivo. Com ele, a criança passa horas interpretando o comportamento dos adultos com que convive, e, também a *cultura* de seu povo. *Cultura* é um termo com significado muito amplo, muitos entendem *cultura* como um conjunto de tradições, costumes, conhecimentos, valores de um povo. Sobre esse termo, o dicionário escolar de língua portuguesa elucida:

1. Ação de cultivar (a terra ou certas plantas); cultivo: *a cultura da terra*. 2. Sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracterizam determinada sociedade: *rica cultura popular*. 3. Estado ou estágio de desenvolvimento de um povo o período, caracterizado pelo conjunto das obras, instalações e objetos criados pelo homem desse povo ou período; civilização: Sócrates marcou se século e a cultura até hoje (Cegalla, 2005, p. 260).

Segundo Cegalla (2005), cultura também representa o comportamento e atitudes de um povo, caracterizado por obras e objetos, dentre esses, o brinquedo. Este se torna um meio pelo qual pais, familiares e amigos imprimem e transfere sua cultura para as crianças.

O que propomos (...) é considerar o brinquedo como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos. Por um lado, o brinquedo merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em um objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura (Brougère, 2010, p.1).

Nas palavras de Brougère (2010), percebe-se a necessidade de averiguar o brinquedo segundo o potencial lúdico e fascínio que exerce na criança, a fim de entender sua finalidade, o que induz a criança a fazer e o *domínio* que tem sobre os pequenos. Ao receber um brinquedo a criança sente-se feliz, por ter um novo objeto para manipular e explorar.



A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. [...] O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também formas e símbolos para serem manipulados (Brougère, 2010, p.1).

A tradição da bola e do carrinho para meninos, casinha e boneca para meninas, são maneiras de o adulto mostrar à criança quais objetos ela pode manusear e que comportamentos ela deve imitar. São os adultos quem imprimem gênero ao brinquedo, as crianças não fazem tal diferenciação, pois o brinquedo serve apenas para brincar. Por intermédio do brinquedo, consciente ou não, o adulto diz a criança como ela deve se portar, agir e o perfil que ela deve adquirir até a idade adulta (Brougère, 2010; Freud, 1917).

Na infância, a criança abstrai de seu meio as representações culturais, costumes, linguagem, comportamentos, ética, valores, ou seja, os brinquedos auxiliam na interiorização dessas representações culturais. Essa apropriação se dá, na maioria das vezes, de forma inconsciente, pois elas têm uma postura inocente perante os brinquedos. Por conseguinte, adultos e criança exploram os brinquedos como instrumentos de diversão, e podem extrair deles vários conhecimentos desde socioculturais e até científicos. Nessa perspectiva, o brinquedo aparece, então, como suporte de aprendizagem enquanto fonte de confrontações com significações culturais que se enxertam na dimensão material do objeto (Brougère, 2010).

Diante do potencial lúdico e dominador, o brinquedo e a brincadeira podem e devem ser utilizados em benefício da Educação. O professor que souber explorá-los, independente da idade do aprendiz, poderá acessar o mundo da imaginação de seus pupilos e auxiliá-los na interpretação do mundo e na aquisição de conhecimentos socioculturais e científicos.

Mizukami (1986), afirma que o jogo tem fundamental importância na expansão do ensino, por possibilitar novas estratégias de abordar o aprendiz nas mais variadas fases de seu desenvolvimento. O jogo individual, o jogo simbólico, o jogo pré-social e o jogo social, têm regras que auxiliam na superação do egocentrismo, inerente na infância, e cooperam para que se instaure um comportamento cooperativo.



O QUE É LUDICIDADE?

Professores e pedagogos incansavelmente buscam formas de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica. Para isso, busca-se apoio nas diversificadas metodologias de ensino, analisam-se os comportamentos dos estudantes, e, rotineiramente recorrem às ciências do comportamento humano: a psicologia e a psicanálise.

Ensinar não é uma tarefa fácil, pois, o ato de um indivíduo ensinar não garante que o outro indivíduo aprenda. A metodologia, ou seja, a forma de ensinar, influencia muito nos sentidos e no cognitivo dos alunos, e isso poderá facilitar ou dificultar o processo. Logo, deve partir de quem leciona a preocupação de sensibilizar ou até mesmo emocionar quem precisa aprender um conteúdo (Leibig, 2008). Para isso faz-se uso de inúmeras técnicas e metodologias de ensino e dentre elas destaca-se a *Educação Lúdica*. Mas o que é *Ludicidade*, e o que é *Lúdico*?

Lúdico significa *jogo*. Portanto, *Educação Lúdica* é envolver o jogo e o ato de brincar na metodologia de ensino, utilizando brincadeiras para lecionar. Uma criança que joga bola com seus colegas não está apenas brincando, ela está desenvolvendo inúmeras funções cognitivas e sociais. *Na educação Lúdica*, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos que podem mobilizar pedagogos, professores, pais e alunos nas diversas séries da educação básica. Se for estruturado de acordo com a capacidade cognitiva dos alunos, estes se tornam valiosos para uma educação dinâmica e participativa.

Como afirma Almeida (1974), a proposta é possibilitar ao aluno raciocinar e pensar em tudo que aprende, encontrando respostas para os porquês e soluções inteligentes para solucionar problemas relativos à escola e à vida. Na leitura de um texto, na realização de um experimento, numa simples observação sobre os fenômenos naturais, o aluno pode estabelecer várias indagações e conclusões. E a função do professor é determinante para que isso aconteça.



De acordo com Almeida (1984, p.14) “O mesmo ocorre com um cientista que prepara prazerosamente sua teoria”. Ao fazer um experimento, um cientista empenha-se ao máximo para desvendar seu objeto de estudo, com ele passa horas, sem se preocupar com tempo, sente-se em êxtase ao obter sucesso com seu trabalho. A mesma alegria experimenta uma criança que consegue solucionar um jogo, ou um quebra-cabeça difícil. Ambos educam-se com *Ludicidade* pois combinam e integram a mobilização das relações funcionais do cérebro ao prazer de interiorizar a informação e a expressão de felicidade que demonstram na interpretação ou apresentação aos colegas.

De acordo com Kishimoto (1996), o jogo oferece um momento de liberdade, com sua função lúdica de proporcionar diversão e prazer. Assume caráter educativo por ensinar, completando o saber, o conhecimento e estimulando o raciocínio. Quanto mais o educando sentir-se motivado pelo jogo, mais ativo mentalmente será. O prazer de jogar e brincar aumenta o número de sinapses elétricas e as novas informações são transmitidas ao cérebro com maior velocidade e armazenadas com melhor eficácia, conseqüentemente o aprendizado torna-se duradouro e não momentâneo (Cosenza; Guerra, 2011).

As neurociências comprovam que as emoções influenciam na aprendizagem. Dessa forma, é preciso considerar o aluno como um organismo biológico, dotado de células, tecidos, órgãos e governado por hormônios, substâncias que agem no intelecto seja para operações mentais fisiológicas básicas quanto para a aprendizagem. Assim, incentivar o aprender através de brincadeiras na sala de aula é uma forma de despertar o aluno para interagir com o mundo à sua volta e com os sujeitos ao seu redor, de modo que, em resposta, seu organismo libere uma avalanche de hormônios e neurotransmissores que possibilitarão ao cérebro funcionar bem para que o aprendizado ocorra efetivamente (Cosenza; Guerra, 2011).

As neurociências corroboram as teorias do biólogo, psicólogo e filósofo Jean Piaget (1896-1980) e do psicólogo Lev S. Vygotsky (1896-1934), onde para ensinar, o aluno precisa ser motivado, participar e interagir na aula. Nada melhor que motivar e alegrar o outro para que com os hormônios da alegria e



do prazer possam acelerar as sinapses cerebrais (Leibig, 2008). Almeida (1984) destaca a alegria proporcionada pelo lúdico e o benefício desta emoção para o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, se bem exercidas, as brincadeiras, poderão contribuir para o professor melhorar sua prática pedagógica e auxiliará na formação crítica do educando, redefinindo valores e relacionamentos das pessoas em sociedade.

O ato de brincar é inerente à espécie humana. Mesmo entre os egípcios e maias, os jogos serviam de meio para a geração jovem aprender com os mais experientes os valores éticos, morais e culturais (Almeida, 1984). O lúdico chama a atenção do aluno para o processo de aprendizagem, independente da idade/série e instiga-o a raciocinar, despertando-lhe a vontade de aprender para “jogar” bem e ganhar, além de proporcionar bem estar e alegria. Dessa forma, poderá ser usado como instrumento de compreensão dos conteúdos científicos e para formação desse futuro adulto intelectualizado. É uma metodologia alternativa à proposta de ensino “depositária” e “fracassada” com o qual nossos alunos convivem há algum tempo (Freire, 1980).

Entretanto, Almeida (1974) elucida que os jogos podem ser classificados em: *I - jogos de interiorização de conhecimento*: desenvolvem a inteligência, enriquecem linguagem oral e escrita, interioriza conhecimentos, tiram o estudante da passividade para participação ativa, criativa, crítica de aprendizagem e *II - jogos de expressão, interpretação e valores éticos*: envolvem solução de problemas, estimulam o estudante a flexibilizar os conhecimentos científicos com os empíricos, modificando-os.

Essa explanação de Almeida (1974) sobre os jogos auxilia muitos professores no planejamento de suas aulas com ludicidade. Com ela, é possível direcionar melhor a brincadeira ou jogo para o objetivo que se pretende alcançar.

Todavia, o desenvolvimento intelectual não consiste em acumular informações e decorar fatos, o cérebro não é um dispositivo eletrônico. Mas, sim, dar significado a novas informações interligando-as aos conhecimentos pré-estabelecidos. Cabe ao mediador auxiliar na reestruturação dos conhecimentos empíricos que os alunos trazem consigo. Para isso, é



necessário trabalhar com atividades espontâneas, ouvir dúvidas, formular desafios e através desses explicar seu conteúdo. Então, porque muitos educadores, na tentativa de alcançar os objetivos anteriormente descritos, trabalham de forma fragmentada: teoria em uma aula, e o lúdico (ou experimento prático) em outra separadamente?

Fazê-los simultaneamente é possível e surte melhores resultados na aprendizagem. Os jogos pedagógicos se propõem a isso. Oportunizam o desenvolvimento cognitivo, tornando os estudantes capazes de pensar e construir o conhecimento de forma participativa e significativa. Muitos professores abdicam de explorar a *Educação Lúdica* por não ter na escola brinquedos ou artefatos para fazê-lo. Todavia, Benjamin (1984) expõe que objetos simples do dia a dia, como “um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha” desperta na criança a vontade de soltar a imaginação e de brincar, criando seu próprio mundo. Afirma ainda que, quanto mais industrializado for o brinquedo, ou jogo pedagógico, mais distantes estar-se-á de seu valor como instrumentos de brincar. Basta ter o desejo de aproveitar objetos do cotidiano como matéria prima na construção de jogos e brincadeiras pedagógicas.

Educar através do lúdico tem um sentido muito profundo, e para isso, o regente de classe deve ter um bom relacionamento com seus colegas, para associar o conteúdo a ser estudado com o prazer proporcionado pelo jogo. O aluno não se sentirá confortável em uma atividade lúdica na aula do professor extremamente formal, que pretende apenas fornecer uma informação. Para a educação lúdica ocorrer favoravelmente, é preciso um ambiente descontraído e ao mesmo tempo de respeito mútuo aos participantes (Almeida, 1998).

CUIDADOS A SEREM ADOTADOS NA ESCOLHA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

Ao escolher um jogo, o professor deve verificar se ele propicia o aprendizado ou somente entretenimento e se estimula o raciocínio ou o vício. Um jogo só é pedagógico quando associa aprendizagem ao prazer. *O falso jogo* não visa a formação ou a educação, mas a doutrina consumista cuja meta



é a imposição do produto a qualquer preço e a neutralização das pessoas nos aspectos mais essenciais (Almeida, 1974).

O *falso jogo*, de modo geral, é aquele que descaracteriza o ato de brincar e estimula o consumismo. Exemplo típico é a televisão:

Não se questiona a televisão em si, mas o modo como é constituída, os conteúdos de sua programação, os domínios de suas concessões, a falsa alegria que passa para a criança, para os adolescentes, para jovens e a interiorização de valores culturalmente aceitos (Almeida, 1974, p.36).

111

Através de desenhos animados, seriados, novelas e outras programações, A televisão, que é o principal meio de comunicação de massa, convence crianças, jovens e adultos a consumirem desenfreadamente (usar roupas, maquiagem e acessórios das atrizes; comer os *fast foods* dos comerciais; comprar a boneca ou o carrinho de última geração) produtos que, na maioria das vezes, são fúteis às suas reais necessidades básicas. Nas 24 horas de programação dos canais abertos, a maior parte do tempo é destinada à exibição de conteúdos de incentivo ao consumismo, além dos obscenos e violentos, ao invés de programas educativos. Além disso, para o público infantil, grande parte dos desenhos não é educativa, pois há um discreto incentivo a trapacear para se dar bem no final ou ganhar vantagem a qualquer custo. Neste cenário, a criança, ao sorrir da “pernada que um personagem deu no outro”, acredita que isso é divertido, que pode e deve ser feito, e por conseguinte o faz na vida real.

De modo algum pretende-se denegrir o meio de comunicação televisivo, tão pouco os canais abertos. Há desenhos, filmes e reportagens educativas na programação dos canais abertos que favorecem um bom entretenimento e aprendizagem. Contudo, propõe-se nesse artigo alertar aos pais, professores e pedagogos quanto aos conteúdos não educativos que as crianças e os jovens ficam expostos e que vão interferir de forma direta ou indireta na vida escolar e na personalidade deles, como afirma Pacheco (1985). É preciso examinar com um “olhar” mais atento para a intencionalidade dessas programações que podem ser classificadas como um *falso jogo*.



Na cultura de massa (indústria cultural), os valores imbuídos pelo capitalismo estão representados no brinquedo e são transmitidos através deste. A maneira como as crianças brincam, reproduz a postura dos adultos aos quais ela convive. Por exemplo, as bonecas demonstram as vestimentas típicas de uma população, o corpo delas representa o corpo que a maioria das pessoas tem ou gostariam de ter, induzindo as meninas a imitá-la, nas roupas, maquiagem, calçados de saltos e postar-se como tal, seja no presente, seja no futuro.

[...] crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo (Benjamin, 1984, p.70).

Através de um brinquedo, o adulto pode induzir a criança a adotar, mesmo que momentaneamente, uma postura ou personalidade. Quando uma menina brinca de boneca ela idealiza crescer e ter uma filha para substituir a boneca. O menino que brinca com um carrinho, sonha em ter um carro real no futuro. E aquelas que brincam com armas de brinquedo, qual é sua aspiração? Quais benefícios obtêm as crianças que jogam vídeos games que incitam a adotar um pseudônimo e a postura de assassinos cruéis, estripadores e ladrões?

Lamentavelmente, os *falsos jogos* têm camuflados em si o desejo de destruir e alienar os futuros adultos. Eles estão espalhados por toda parte, inclusive no interior da escola. Por isso, cabe aos pais, pedagogos e educadores analisá-los e excluí-los, pois, os mesmos estimulam a passividade, submissão, repetição, individualização.

Já os *verdadeiros jogos pedagógicos* aguçam o pensamento, socialização, crítica, discernimento, fatores importantes para desenvolver a inteligência e um bom caráter na criança.

A partir dos 11/12 anos os jogos caracterizam-se como atividades adaptativas ao equilíbrio físico, pois realizam o aperfeiçoamento dos músculos tão comuns e apreciados (ginástica, jogos olímpicos, prática esportiva) e engendram princípios de descobertas, de julgamento, de criatividade, de criticidade, caracterizando o pensamento formal e



possibilitando o surgimento de relações sociais amadurecidas, bem como o surgimento de lideranças participativas (Almeida, 1974, p.55).

Os jogos verdadeiramente pedagógicos não estimulam apenas o cognitivo, mas também a postura corporal e auxiliam na socialização dos alunos. Disciplinas que inserem o lúdico na prática pedagógica contam com a dedicação íntegra dos estudantes, que se dedicam com prazer e adquirem autonomia, conhecimento científico, ética, valores e respeito.

A EDUCAÇÃO LÚDICA COMO PROPOSTA DE MINIMIZAR O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, grande parte das escolas de Educação Básica enfrentam dificuldades de aprendizagem, evasão escolar e, por conseguinte, baixos rendimentos educacionais, refletidos nas provas específicas e governamentais que avaliam a qualidade do ensino nas escolas e as competências e habilidades obtidas pelos alunos.

Diante de tantos problemas educacionais surgem várias dúvidas: O que fazer para reduzir a evasão escolar e despertar no aluno o gosto de aprender? Como promover um aprendizado efetivo, durável e que provoque mudanças no senso comum de nossos alunos? Quais são os fatores que interferem negativamente no processo de ensino e aprendizagem? Escolher culpados ou determinar os fatores que interferem na aprendizagem, não é a solução para o déficit de conhecimento de nossos alunos, o que cada profissional de educação deve fazer para mudar esse quadro é dedicar-se a buscar novas metodologias de trabalho, projetos, novas práticas pedagógicas e um novo olhar sobre o colegial que esta na sala de aula, conversando com seus alunos, conhecendo-os, auxiliando-os a vencer todos os desafios descritos anteriormente. Como evidencia Benjamin (1984, p. 5),

É necessário nos instrumentarmos com os processos vividos pelos outros educadores como contraponto aos nossos, tomarmos contato com experiências mais antigas, mas que permanecem inquietantes, pesquisarmos o que vem se propondo em termos de educação (dentro e fora da escola) no Brasil e no mundo.



Kishimoto (1996) atribui os casos de “fracassos” escolares e a dificuldade de aprendizagem dos alunos de ensino fundamental e médio ao pouco incentivo que recebem para expandir o raciocínio, além disso, as iniciativas educacionais aplicadas a esses aprendizes são constituídas por métodos e técnicas de um conhecimento diretivo, verbalista, programado, controlado, no qual imitação é o procedimento fundamental para obter o aprendizado.

Os índices educacionais (avaliações, provas, testes) confirmam o baixo nível cognitivo desses colegiais, eles estão desanimados de estudar, ir à escola é um ato burocrático e obrigatório, não prazeroso como deveria ser.

Na tentativa de solucionar essa problemática, vários estudos foram desenvolvidos nos últimos anos. Dentre esses está a *Educação Lúdica*, que segundo Almeida (1974) não pode ser considerada como um passatempo, brincadeira vulgar ou diversão superficial, e, sim, como um meio de envolver crianças, adolescentes, jovens e adultos num processo de desenvolvimento de conhecimentos, redefinindo a elaboração do pensamento individual e coletivo.

O jogo pode ser um valioso aliado na conquista do prazer em estudar. Muitas crianças da educação infantil querem ir à escola pelo prazer de estar com amigos e brinquedos e pela oportunidade de brincar, extravasar suas energias, manifestando sua criatividade e pensamento. No final das primeiras séries do ensino fundamental, abruptamente, esses momentos são retirados, e as crianças iniciam uma nova e rígida metodologia de ensino. Por quê? Que benefícios trazem essas mudanças?

Para a criança transformar-se em jovem, não é necessário retirar as brincadeiras do ensino fundamental, e sim, aprimorar as técnicas lúdicas, para que elas continuem sendo instrumentos de aprendizagem, de prazer, diversão e principalmente de motivação para estudar. A *educação lúdica* proporciona um aprendizado mais construtivo, comunicativo, interacionista e humanístico. Rompe com o tradicional processo de ensino aprendizagem, em que a transmissão e acomodação de informações são as bases da “aquisição de conhecimentos”.



O PERFIL DOS PROFESSORES E NOVAS PROPOSTAS DE ENSINO

Para trabalhar ludicamente, o professor precisa se capacitar, conhecer como funciona essa metodologia de ensino, saber avaliar se um brinquedo/brincadeira/jogo propicia aprendizagem ou não ou se pode ser considerado como *verdadeiro jogo pedagógico* que incentiva ao raciocínio ou como *falso jogo* que incute ideologias e alienação.

Além de conhecer os jogos, o professor necessita ler, conversar, pesquisar, trocar experiência, recriar seu modo de trabalhar. Adquirir conhecimento para que o objetivo não se perca nas etapas, evitar que o lúdico dê lugar a bagunça, desordem, e brigas entre os alunos, dentre outros fatores que descaracterizam o aprendizado. No desenvolvimento do *jogo*, o professor deve direcionar a brincadeira sempre para a estruturação do conhecimento.

Dessa forma, de acordo com Kishimoto (1996), para trabalhar o jogo como instrumento de aprendizagem, o professor torna-se um mediador, faz intermédio entre o jogo, o brinquedo e o educando, propiciando situações estimulantes ao desenvolvimento intelectual, instigando a participação de todos os alunos, conduzindo-os a construir o conhecimento, bem como, para selecionar os melhores recursos, instrumentos pedagógicos ou brinquedos adequados adaptando-os ao entendimento do aluno.

Segundo Leite (2012), desde a década de 1960, faz-se a prática de atividades experimentais. Contudo, ainda hoje observa-se com muita frequência que o objetivo é verificação/comprovação de conceitos apresentados em aulas teóricas, seguindo esse modelo de ensino focado nos conteúdos conceituais.

Os professores costumam relatar que a experimentação é uma atividade fundamental no ensino, pois pode despertar interesse entre os alunos de diversos níveis de escolarização devido ao seu caráter motivador e lúdico. Então, por que fazê-la em momentos pontuais ao longo do ano letivo? Por que não usar com mais frequência experimento e o lúdico para ensinar as teorias?

Através da *ludicidade* o professor consegue trabalhar os conteúdos, por uma forma investigativa. O ensino por investigação caracteriza-se como um ensino “interativo e dialógico, baseado em atividades capazes de persuadir os

alunos e admitirem as explicações científicas” resignificando o senso comum que trazem consigo herdado de seus pais de sua cultura (Leite, 2012).

Trabalhar com problema lúdico ou desafio, e motivar o aluno a resolvê-lo é promover aprendizagem por técnicas investigativas. Os alunos, auxiliados pelo professor, elaboram respostas/soluções para a problemática inicial e dessa forma, desenvolvem habilidades de interação, socialização, inovação, diálogo, discussão e conclusão a respeito do fenômeno em estudo, interpretando as teorias e apreendendo-as. Diante de uma problemática o aluno elabora hipóteses e as coloca em prática, faz testes, experimentos para comprovar suas ideias refutando-as caso deem errado, ou considerando-as como verdadeiras diante do sucesso de suas deduções.

O professor nesse processo tem a importante incumbência de direcionar essas etapas, de auxiliar aqueles alunos mais tímidos a conseguir se relacionarem com os demais e momentos de aprendizagem significativa, além de cativar ainda mais àqueles que já estão entusiasmados, desenvolvendo o método investigativo. Após a elucidação do problema ou resolução do desafio, o aluno sente-se feliz e realizado, pois percebe que é capaz de solucionar problemas, nessa perspectiva, o professor dá o mérito a ele, auxiliando-o na reelaboração de seu senso comum diante do conhecimento científico obtido.

Nesse momento, o aluno juntamente com o professor, discute o que aconteceu, percebe o mecanismo de ação/solução do problema, desenvolve explicações, faz conclusões, reconhece a teoria científica, interpretando-a, entendendo como ela acontece na prática. Obtém um conhecimento efetivo, durável, que utilizará em situações futuras, similares a que ele conviveu.

Contudo, é preciso ter cautela, pois estudos por investigação, problemas ou desafios podem ser lúdicos, prazerosos e instigantes à participação dos alunos, como também ser mera exposição, comprovação de uma teoria ou enfeites de uma aula tradicional. Para se tornar *lúdico* dependerá das atitudes do educador, como conduzirá a aula, a participação dos estudantes e a forma de envolvê-los no processo, até mesmo a forma de falar e agir pode interferir no ambiente educacional lúdico.



A investigação através do lúdico oportuniza ao educando relacionar seus conhecimentos empíricos com os científicos, reestruturando suas ideias iniciais, desenvolvendo seus próprios conceitos acerca dos fenômenos estudados.

Para minimizar os problemas educacionais, é preciso que aconteçam alterações na prática pedagógica e no planejamento do professor. As aulas devem despertar no educando a vontade de estudar. Benjamin (1984) expõe claramente a necessidade de repensarmos a metodologia educacional: o ato de ensinar deve preparar a pessoa para a vida e não para mero acúmulo de informações. Lamentável é constatar que, após algumas décadas, o caos na educação continua o mesmo.

A postura acadêmica do professor não está garantindo maior mobilidade à agilidade do aluno (tenha ele a idade que tiver). Assim, é preciso trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade... (Benjamin, 1984. p.5).

A postura “acadêmica” que Benjamin (1984) descreve ainda prevalece em algumas escolas brasileiras. Poucos professores se importam com a percepção do aluno, seus sentimentos, suas críticas, ideias ou criatividade. A educação está cada vez mais direta e impessoal. “O único compromisso do educador é com a dinâmica e com uma postura estática é a garantia do não crescimento daquele a quem se propõe educar” (Benjamin, 1984, p.5).

A postura de muitos professores não favorece a comunicação aluno-professor e o estudante sente-se alheio quando percebe que o profissional da educação não lhe dá oportunidade de expressar suas ideias, seus conhecimentos empíricos, planos e sonhos. O sentimento de repressão faz o educando calar, o torna agente passivo no processo de ensino aprendizagem, torna-o mero espectador da sala de aula. Ao final da Educação Básica, ele está cheio de dúvidas. Isto, se ele já não desanimou de continuar os estudos.

Os estudantes são *ensinados*, desde a educação infantil, a aceitar e submeter-se aos interesses da escola, dos professores e do sistema. Ele foi convencido a aceitar a educação que os “outros” pensam que lhe é *necessária*. “Os estudantes não puderam dar forma à sua necessidade espiritual e, por



isso, nunca puderam fundar uma comunidade verdadeiramente séria, apenas uma comunidade interessada e ansiosa pelo dever” (Benjamin, 1984 p.34).

Diante dessas palavras, surgem várias dúvidas: Que tipo de educação está sendo ofertada aos alunos? Que futuro os professores desejam que eles obtenham? Como o trabalho docente contribui para a formação crítica e reflexiva desses estudantes?

Essas perguntas provocam muitas inquietações nos profissionais de educação. Todos sabem que a educação no Brasil sofre descaso governamental histórico e poucos optam por mudá-la. Não é interessante para o governo que pessoas de classe sociais baixas tenham ensino de qualidade, afinal, através da educação adquirem consciência da real situação em que vivem e com isso revoltam-se e mudam sua forma de votar, não aceitando mais os “velhos políticos” relapsos e descomprometidos com suas atribuições, que dessa forma poderão perder o “poder” sobre o povo (Freire, 1980).

A metodologia educacional controladora, alienante e moldada para a mão de obra barata, está presente em muitas escolas brasileiras, cuja função é depositar conteúdos desarticulados com o real significado das informações, as quais são memorizadas na mente dos jovens apenas para uma prova e depois irá para o inconsciente deles.

As instituições escolares estão *aburguesadas*, oferecendo uma educação destinada a manter a liderança burguesa, o poder sobre os humildes e a proporcionar oportunidades de desenvolvimento intelectual somente aos abastados. Já para os filhos dos operários, trabalhadores rurais, a massa pobre e trabalhadora, a educação básica os prepara para serem bons trabalhadores, assim como seus pais (Freire, 1980).

Embora Paulo Freire discutisse isso em 1980, hoje, passados quase 40 anos, pouca coisa mudou, basta examinar o currículo de uma escola pública e de uma escola particular. A primeira sofre com frequentes greves, materiais didáticos escassos e com considerável número de professores que tem formação acadêmica insuficiente para atuar na série em que lecionam. A segunda tem os melhores e mais atualizados materiais didáticos, os alunos estudam regularmente, fazem atividades extraclasse, têm professores



capacitados que fazem com frequência formação continuada, desse modo, estes educandos aprendem muito mais conteúdos e informações que os estudantes de escola pública. Para constatar isso basta examinar os exames governamentais.

Essas fragilidades da escola pública pode ser alguns dos motivos do crescimento dos “analfabetos funcionais”, alunos que leem, mas não entendem a essência do que está escrito; resolvem cálculos matemáticos, mas não conseguem resolver o mesmo cálculo se ele estiver em forma de texto e que seja necessário usar uma simples interpretação do problema.

Vários são os fatores que dificultam o progresso da educação, não só a falta de profissionais preparados, mas principalmente falta de iniciativas governamentais. Várias propostas estão sendo implementadas para minimizar os problemas da educação pública, no entanto, demoram surtir efeito.

A melhor iniciativa que os profissionais da educação podem fazer é a de refletir sobre o ensino e sua formação continuada, para que possam recriar sua didática e a metodologia de ensino que desenvolve para enfrentar as dificuldades das escolas públicas de nosso país.

O aluno só aprende a se expressar, falando, aprende a criticar criticando, nunca desenvolverá essas habilidades, sentado, calado ouvindo a transmissão de conteúdos dos seus professores, nas tradicionais aulas expositivas. É preciso incluir na práxis pedagógica novas metodologias de ensino, inserir nas aulas expositivas o diálogo, a discussão, por aluno para pensar, comparar, refutar ou até mesmo defender sua ideia, pois segundo Vygotsky (1984) é por meio da interação com o outro que o ser humana aprende.

A ludicidade pode ser um excelente instrumento para fazer dos alunos da educação básica, estudantes mais astutos e perspicazes na resolução de problemas e desafios educacionais e assim, contrapor o *Ensino Depositário* que Paulo Freire tanto criticou e que ainda é muito presente em nossas escolas. Instigar o raciocínio é a melhor maneira de evitar que os estudantes sejam meros expectadores do saber.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Educação Lúdica* e seus instrumentos - jogo, brinquedo e brincadeira - são excelentes métodos para executar um ensino por investigação, pois proporciona ao aluno um desafio, instigando-o a participar, dialogar sobre o assunto, expor suas ideias para elaborar hipóteses elucidativas para o problema em questão.

O lúdico põe o aluno em movimento, coloca o aluno em ação. Retira-o da posição de ouvinte, receptor de informações, pacífico, e vazio, para um momento de trocas de experiências, criatividade, raciocínio lógico diante do que lhe está sendo proposto.

Ao trabalhar com o lúdico é essencial que o regente de classe estude o assunto, desenvolvendo-o corretamente, para obter resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem nos diversos conteúdos e disciplinas da Educação Básica.

Contudo, as atividades lúdicas devem ser escolhidas ou criadas com cautela para que não se tornem *falsos jogos*, que ao invés de educar, reproduz no aluno alienação, vício e individualização, defeitos tão propagados pela indústria cultural e que tanto empestiam nossa sociedade.

Contudo, antes de inserir a ludicidade na práxis pedagógica, é preciso que o profissional da educação estude a temática e descubra como se tornar um professor lúdico, para desenvolver a capacidade de reconhecer quais práticas pedagógicas são lúdicas e favoráveis ao aprendizado das que não são. Caso contrário, o professor poderá ter dificuldade para orientar os alunos, e com isso, perder parte do tempo de suas aulas com indisciplina e desinteresse dos educandos, e, ao invés de melhorar o processo de ensino aprendizagem pode acarretar maiores problemas. Sendo assim, a capacitação nessa temática torna-se indispensável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Teodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.



ALMEIDA, Paulo .Nunes. **Educação Lúdica: prazer de Estudar Técnicas e jogos pedagógicos.** 9ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a Educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CEGALLA, Domingos.Paschoal. **Dicionário Escolar da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

COSENZA, Moreira.Ramon.; GUERRA, Leonor .Bezerra. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREUD, Sigmund. Conferência XVIII: **Fixação em traumas - o inconsciente,** 1917. In: _____. Conferências introdutórias sobre psicanálise (continuação). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 281-292.

KISHIMOTO, Tizuko .Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

LEIBIG, Susan. **O cérebro que aprende.** São Paulo: All Print Editora, 2008.

LEITE, Sidney Quezada Meireles (Org.). **Práticas experimentais investigativas em ensino de Ciências: Caderno de experimentos de física, química e biologia – Espaços de educação não formal- reflexões sobre o ensino de ciências.** Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2012.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Marcelo. **Sinapse elétrica.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sistema-nervoso/sinapse-eletrica/>>

PACHECO, Elza Dias. **O Pica-pau: Herói ou vilão? Representação social da criança e Reprodução da Ideologia Dominante.** São Paulo: Loyola, 1985

VYGOTSKY, Lev Simyonovich. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes: São Paulo, 1984.



Joana Lúcia Alexandre Freitas

joana.freitas@hotmail.com

Possui graduação em Química pela Universidade Metropolitana de Santos(2012), graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Cuiabá(2006), especialização em ARTE NA EDUCAÇÃO pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia(2009), especialização em Pós - graduação lato sensu em Anos Iniciais do Ens pela Universidade de Cuiabá(2007), mestrado em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo(2015) e aperfeiçoamento em ENSINANDO E APRENDENDO COM AS TIC- TECNOLOGIAS DE pela Secretaria de Estado da Educação - Espírito Santo(2010). Atualmente é PROFESSOR da Prefeitura Municipal de Linhares e Regente de classe Efetivo, curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares. Tem experiência na área de Biologia Geral. Atuando principalmente nos seguintes temas:Tecnologia, Neurociências, Histologia, Ludicidade, Andragogia, Práticas de Ensino, Educação Ambiental e Cultura Afrobrasileira.

122

Karina Carvvalho Mancini

karinamancini@ceunes.ufes.br

Doutorado em Biologia Celular e Estrutural pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2003). Professor Associado II da Universidade Federal do Espírito Santo , Brasil.

Recebido em: 03/09/2019

Aprovado em: 25/10/2019



Atividades desenvolvidas no Parque estadual da cachoeira da fumaça com alunos do ensino fundamental

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Juliana Rosa do Pará Marques de Oliveira

123

RESUMO: O Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça é uma Unidade de Conservação, também considerado um espaço não-formal de educação, onde são desenvolvidas atividades com seus visitantes. A utilização dos espaços não-formais de educação é considerada como um meio de aprendizagem potencial para o processo de aprendizagem. Para isso, é essencial o reconhecimento das práticas aplicadas em cada local visitado. O objetivo deste estudo foi o de analisar as atividades desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça com alunos de Ensino Fundamental a partir do acompanhamento das mesmas para, posteriormente, descrevê-las. Para isso, foram acompanhados três grupos de estudantes visitantes da Unidade de Conservação. Para a análise das atividades, foi utilizado um roteiro estruturado para a observação das mesmas. A partir dos acompanhamentos realizados, verificou-se a presença de três atividades fixas: palestra, flanelógrafo e trilha interpretativa, variando de acordo com as condições climáticas, tempo de estadia no local e preferências dos responsáveis pela visita. A palestra é utilizada como um meio de possibilitar aos alunos um conhecimento inicial sobre a Unidade de Conservação, o trabalho desenvolvido neste espaço, assim como sua importância. O flanelógrafo é apontado como uma atividade complementar a palestra, trazendo itens presentes no local oportunizando uma visão geral do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça. A trilha interpretativa, por sua vez, é uma atividade que possibilita aos alunos a aproximação dos mesmos com o ambiente natural, reconhecendo sua importância, assim como a de seus componentes.

Palavras-Chave: Atividades práticas. Espaços não-formais de educação. Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça.

Activities developed at Cachoeira da Fumaça State Park with elementary students

ABSTRACT: The use of non-formal spaces of education is considered as a potential learning medium for the learning process. For this, it is essential to recognize the practices applied in each place visited. The aim of this study was to analyze the activities developed at Cachoeira da Fumaça State Park with elementary school students from their follow-up to later describe them. For this, three groups of visiting students from the Conservation Unit were accompanied. For the analysis of the activities, a structured script was used to observe them. From the follow-up performed, it was found the presence of three fixed activities: lecture, flannelgraph and interpretive track, varying according to weather conditions, time spent on site and preferences of those responsible for the visit. The lecture is used as a means of providing students with an initial knowledge about the Conservation Unit, the work developed in this space, as well as its importance. The flanelograph is pointed as a complementary activity to the lecture, bringing items present in the place, providing an overview of the Cachoeira da Fumaça State Park. The interpretive path, in turn, is an activity that



enables students to approach them with the natural environment, recognizing its importance, as well as that of its components.

Keywords: Practical activities. Non-formal spaces of education. Cachoeira da Fumaça State Park.

Introdução

124

A educação vem sendo desenvolvida em diferentes espaços que possibilitam a produção de conhecimento e de informação, o desenvolvimento de práticas culturais e sociais, assim como a criação e o reconhecimento de identidades (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Deste modo, esses ambientes, denominados espaços não-formais de educação, têm se mostrado como importantes contribuintes para a aprendizagem e formação humana. Os ambientes institucionalizados, que possuem uma equipe técnica responsável pela execução de atividades, geralmente possuem um roteiro de atividades a serem desenvolvidas com seus visitantes (JACOBUCCI, 2008).

O objetivo foi o de analisar as atividades desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça com alunos de Ensino Fundamental a partir do acompanhamento de grupos visitantes para, posteriormente, descrevê-las.

O reconhecimento deste roteiro, assim como o detalhamento das atividades realizadas nestes espaços possibilitam aos visitantes, professores, alunos e demais interessados o acesso a uma série de informações iniciais que podem contribuir para o planejamento de visitas, definição do foco de interesse nas discussões anteriores e posteriores as visitas, além de maior visibilidade do trabalho desenvolvido pela Unidade de Conservação, que além do trabalho de preservação ambiental, também atua na formação humana da população do entorno do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça.

Os espaços não-formais de educação no ensino de ciências

A utilização dos espaços não-formais de educação tem se demonstrado como uma importante aliada da Educação Formal, ou seja, escolas, universidades, dentre outras instituições. A Educação Não-Formal constitui-se



como um meio potencial de formação, abrindo possibilidades de mudanças no campo de conhecimento e valorativo dos sujeitos, dando abertura a espaços que possibilitam ultrapassar os próprios limites, com a percepção de aprendizagens ocorridas na experiência em si, fortalecendo para uma interpretação da realidade de modo mais complexo (CENDALES; MARIÑO, 2006).

Gohn (2009) pontua que a Educação Não-Formal é um campo que nem sempre é reconhecido pelo senso comum e pela mídia, por não se tratar de um processo escolarizado de educação, entretanto, a mesma consegue abranger diferentes dimensões que capacitam os indivíduos na tomada de atitudes de problemas cotidianos.

A Educação Não-Formal contribui para o processo educacional abrangendo diferentes temáticas e campos de formação, considerando que a escola, firmada sobre um marco institucional e metodológico, por vezes, não consegue atender a todas as necessidades e demandas formativas da educação (TRILLA; GHANEM; ARANTES, 2008).

Deste modo, é necessária a utilização de outros ambientes educacionais que podem ser auxiliares ao espaço escolar (TRILLA; GHANEM; ARANTES, 2008). Jacobucci (2008) e Santos e Fachín-Terán (2013) apontam os institucionalizados ou não-institucionalizados que podem ser utilizados para o desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino de ciências, Educação Ambiental e demais áreas do conhecimento.

Dentre os diferentes tipos de espaços não-formais de educação, estão os considerados instituições: “Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parque Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Instituições de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros” (JACOBUCCI, 2008, p. 56), e, entre os que podem ser desenvolvidos práticas educativas, mas que não dispõem de estrutura de instituição, inclui-se “teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços” (JACOBUCCI, 2008, p. 57).

Apesar de o ambiente escolar ser o espaço educacional que busca a integração do indivíduo ao meio ambiente, é necessária a utilização destes



espaços que possuem importância na vida dos educandos e participação em sua formação. Considera-se que essas vivências em variados contextos devem ser enfatizadas, pois a forma como o mesmo vê o mundo apresenta contribuições importantes a serem aproveitadas pela educação quando se busca a formação de cidadãos críticos (SANTOS; FACHÍN-TERÁN, 2013; MARCOMIN; SATO, 2016).

Relacionados às possibilidades didáticas que podem ser proporcionadas pelos espaços não-formais de educação, encontram-se a caracterização, adaptação, classificação dos seres vivos, que podem ser discutidos de forma dinâmica quando em relação direta com um ecossistema ou bioma (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Ainda de acordo com os autores citados, através deste contato com o meio, pode-se, ainda, compreender como os processos ambientais e os estudos a eles relacionados são estudados por especialistas da área, fazendo desta ocasião um importante momento de aprendizagem da vivência proporcionada com a realização de diferentes atividades.

A aproximação que os estudos de observação realizados em diferentes espaços possibilitam, colocam o indivíduo em contato direto com as realidades, geralmente, produzidas pelo homem, por vezes, negativas e danosas a natureza. Deste modo, o ensino de Biologia vem a contribuir com uma reformulação da visão que o mesmo pode ter de suas ações e compreenda as necessidades de mudança de suas atitudes e, até mesmo, de seu modo de vida.

Rocha e Fachín-Terán (2010) pontuam a importância que os espaços não-formais possuem para as escolas, em especial, para o ensino de ciências para que uma educação científica seja alcançada, colocando até mesmo como algo impossível de ser desenvolvido sem que haja essa parceria. Entretanto, a utilização desses ambientes sem a preparação e o desenvolvimento planejado pode não levar os alunos a compreender realmente a abordagem trazida, não contribuindo deste modo para a educação científica (QUEIROZ *et al.*, 2011).

Deste modo, alguns pontos devem ser considerados quanto ao uso de um espaço não-formal de educação, dentre eles especial atenção deve ser



dada quanto a escolha do ambiente, conteúdos desenvolvido, tipo de discurso do monitor, atividades a serem desenvolvidas pelos visitantes e o modo como será registrado e avaliado este momento (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Por fim, Marandino, Selles e Ferreira (2009) apontam que vários estudos vêm sendo desenvolvidos para analisar o efetivo das atividades desenvolvidas em espaços extraclasse. Algumas dessas pesquisas foram realizadas em espaços não-formais tanto com públicos estudantis, quanto com grupos familiares, apontando sempre que as visitas a esses ambientes configuram-se como importantes momentos de aprendizagem, e algumas, por outro lado, concluem os limites e os contornos dos processos educativos seguidos com muita rigidez nessas experiências. Entretanto, ressalta-se que os espaços formais encontram nos espaços não-formais de educação importantes recursos para o ensino de Ciências, considerando que os professores usem meios de preparação, realização e finalização da visita; possibilitando, ainda, aos espaços não-formais de educação a ampliação de sua clientela e a criação de uma cultura científica de visitação destes locais.

Deste modo, a utilização de um espaço não-formal de educação ficará a cargo do planejamento de seu uso, competindo ao responsável pela visita analisar os diferentes pontos que envolvem a experiência a ser realizada para que realmente se torne um momento propício para a aprendizagem do visitante e de reconhecimento da importância destes locais.

Metodologia

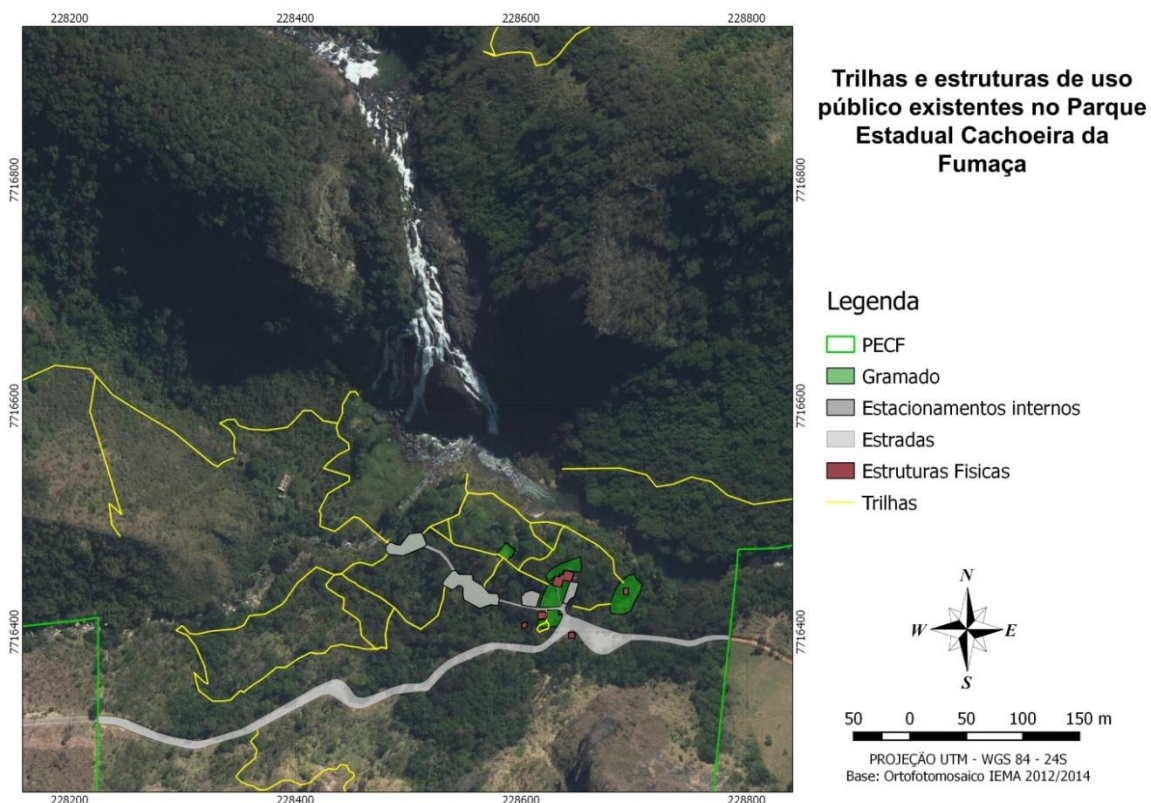
O estudo em questão trata da temática a partir de uma abordagem qualitativa, exploratória e caracteriza-se como uma pesquisa de campo considerando que a mesma é realizada através da observação de grupos visitantes para a descrição das atividades desenvolvidas na Unidade de Conservação, necessitando de um contato direto com as experiências da situação e do local estudado (GIL, 2002).

O ambiente escolhido para esse estudo foi o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, Unidade de Conservação com território localizado nos municípios de



Ibitirama e Alegre, no sul do estado do Espírito Santo (FIGURA 1) (ESPÍRITO SANTO, 2017).

Figura 1 – Vista aérea da porção central do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça evidenciando as estruturas de apoio ao uso público existentes na sede da Unidade de Conservação



Fonte: ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 18.

A Unidade de Conservação é ocupada pelo bioma Mata Atlântica com uma área de 162,5 hectares, dando proteção a nascentes e remanescentes florestais em um segmento do rio Braço Norte Direito, afluente do rio Itapemirim. O local é um dos espaços mais procurados da região para a realização de visitas de escolares e turistas devido a sua principal atração, a Cachoeira da Fumaça, que possui uma queda d'água de 144 metros de altura (ESPÍRITO SANTO, 2017).

O Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça possui como objetivos: a preservação ambiental, o desenvolvimento de pesquisas científicas, a

realização de atividades de interpretação ambiental, assim como recreação e ecoturismo, buscando integrar com outras potencialidades da região. Parcerias entre universidades e a Unidade de Conservação são frequentemente firmadas, voltadas, em sua maioria, para pesquisas direcionadas as áreas de Botânica e Zoologia devido a variedade de espécies da fauna e flora que o local abriga (ESPÍRITO SANTO, 2017).

A pesquisa desenvolvida ocorreu nos meses de outubro e novembro no ano de 2018 devido à dinâmica de agendamento das escolas visitantes a Unidade de Conservação. A pesquisa teve autorização de realização de pesquisa do Instituto Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (IEMA), aprovada no dia 10 de julho de 2018, e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) aprovada em 23 de agosto de 2018.

O público-alvo participante do estudo foi composto de 80 alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, divididos em três grupos de visitantes na Unidade de Conservação. A escolha dos três grupos foi baseada no cronograma de agendamento das visitas na Unidade de Conservação verificado juntamente a gestão do local.

Os sujeitos da pesquisa são de Ibitirama, um dos municípios onde o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça se localiza, e de três municípios vizinhos da Unidade de Conservação: Divino de São Lourenço, Iúna e Irupi.

A aplicação da pesquisa se deu nos dias das visitas dos grupos escolares nas seguintes datas: 08 de outubro de 2018 no turno matutino e vespertino e no dia 11 de novembro de 2018 no turno matutino.

O roteiro estruturado para observação das atividades realizadas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça seguiu as seguintes etapas: título, tipo de atividade, frequência de aplicação, quantidade de monitores, temas tratados, materiais, duração, público-alvo, tamanho do público, metodologia e tipo de avaliação.

Os alunos visitantes da Unidade de Conservação participaram das práticas desenvolvidas pelos monitores do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça. Foi realizado o acompanhamento de cada uma das atividades realizadas com o objetivo de produzir o diário de campo que culminou na



descrição das atividades. Quanto ao diário de campo, o mesmo foi escolhido considerando que

A escrita nos traz condições para identificar, na complexidade da ação, as informações disfarçadas, os saberes que se revelam e se escondem, a multiplicidade e complexidade dos sentidos construídos e partilhados por aqueles atores culturais (KHAOULE; CARVALHO, 2013, p. 275).

130

Após produzido o diário de campo, os resultados colhidos foram analisados sob a perspectiva qualitativa (GIL, 2002), organizando os dados em formato de textos para serem apresentados no estudo.

Resultados e discussão

O Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça possui em seu itinerário de visita acompanhada por monitores para grupos escolares três tipos de atividades fixas: palestra, flanelógrafo e trilha interpretativa.

A ordem de realização das atividades pode variar de acordo com as questões climáticas do momento da visita, tempo de estadia do grupo na Unidade de Conservação e preferência dos responsáveis pelos grupos escolares. Entretanto, com condições normais de realização, inicialmente uma palestra ocorre, trazendo uma abordagem inicial da Unidade de Conservação, seguida do flanelógrafo com um painel contendo os itens do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, e por fim, uma trilha interpretativa com os alunos.

PALESTRA

A atividade em questão é intitulada como palestra, tratando-se de uma abordagem expositiva sobre características da Unidade de Conservação, sendo realizada em todas as visitas acompanhadas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça pelo pesquisador em questão.

Para a realização dessa atividade, um monitor foi responsável, abordando o processo de criação e expansão do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, a área de abrangência da Unidade de Conservação, os cursos d'água, o tipo de bioma e floresta da Unidade de Conservação, a lenda



do índio que protege o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, além de explicações sobre como seria realizada a visita no local (FIGURA 2).

Figura 2 – Palestra no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça



Fonte: o autor.

O monitor, a todo o momento, questionava os alunos sobre as explicações dadas, assim como a respeito do conhecimento que possuíam sobre questões que envolviam o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, tais como o porquê do nome dado ao tipo de bioma, floresta, bacia que os cursos d'água formam.

Deste modo, a palestra tem como objetivo abordar as principais características da Unidade de Conservação, possibilitando ao visitante uma visão como a mesma foi formada, quais são seus componentes, seus objetivos e qual sua importância. Levando em consideração que o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça é uma Unidade de Conservação, a abordagem trazida pela palestra proporciona aos grupos escolares o conhecimento sobre a

importância da preservação dos ambientais naturais, considerando que o mesmo abriga espécies da flora, fauna, cursos d'água, que além de preservá-los, proporcionam um belo cenário de visita para quem o procura.

A utilização de palestras mostra-se como uma ferramenta potencial para a transmissão/troca de conhecimentos, ocasionando a interação entre os visitantes e o monitor que os recebe. Tal metodologia também é apontada por pesquisas trazidas na literatura como positiva na aprendizagem de estudantes em outras temáticas, considerando que informações e conhecimentos, por vezes desconhecidos, são aprendidos no momento da atividade, principalmente no que se relaciona as questões ambientais.

Araujo, Fachín-Terán e Guerta (2015) apontaram a importância de palestras de Educação Ambiental como método de prevenção de acidentes em operações aeroportuárias, citando este instrumento como uma potencial ação educativa no gerenciamento do risco da fauna que abordam na pesquisa realizada.

Reforçando a importância das palestras no trabalho das questões ambientais, Reis Júnior (2003) aborda a ferramenta a partir da percepção de professores participantes de seu estudo como um dos meios de se levar a temática Educação Ambiental aos estudantes.

Dentre os materiais utilizados no decorrer dessa atividade, o monitor utiliza banners que se encontram fixos nas paredes da recepção da sede "Osvaldo Fidélis" e que mostram a área da Unidade de Conservação, localização e seus componentes.

A partir das observações realizadas, não foi possível definir um tempo específico para essa atividade, considerando que as particularidades de cada horário e dia de visita dos grupos podem exigir do monitor uma flexibilização do desenvolvimento da atividade, além disso, por tratar-se de um ambiente natural, as condições climáticas também influenciam o tempo de cada atividade. Por vezes o monitor opta por realizar a palestra juntamente ao flanelógrafo em prol de uma otimização do tempo para a realização da trilha interpretativa. De modo geral, o primeiro grupo que realizou as três tarefas separadamente utilizou o tempo de 20 minutos, no qual foi possível abordar



todos os pontos de interesse que o monitor traz sobre a Unidade de Conservação. O segundo grupo, devido às condições climáticas do horário, utilizou apenas 5 minutos, no qual o monitor desenvolve a atividade de forma sintetizada devido às necessidades vigentes. Por fim, o terceiro grupo utilizou 30 minutos do tempo, entretanto, o monitor realizou a atividade em conjunto com o flanelógrafo.

Não foi utilizado nenhum tipo de avaliação específica nesta atividade para que a Unidade de Conservação tenha um retorno da opinião dos alunos quanto a atividade devolvida, assim como também não foi utilizado nas demais (flanelógrafo e trilha interpretativa).

Para descrição da atividade, cada grupo foi acompanhado pelo pesquisador e os pontos observados foram anotados no diário de campo para a produção dos respectivos relatórios a respeito de cada grupo.

A utilização de palestras configura-se como uma ferramenta importante para a abordagem de diferentes assuntos, levando ao público destinado conhecimentos específicos que, de certo modo, podem impactar positivamente seu processo de (re) construção de conhecimento.

FLANELÓGRAFO

A atividade denominada como flanelógrafo é desenvolvida a partir de um painel no qual são inseridos os diferentes componentes que formam o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, entre eles: a sede da Unidade de Conservação “Osvaldo Fidélis”, a Cachoeira da Fumaça, pedra do índio, as diferentes espécies de árvores, as diferentes espécies de animais (entre eles: insetos, mamíferos, répteis e peixes), os cursos d’água, nuvens, sol, rochas. O monitor insere componente por componente, perguntando, aos visitantes, o que conhecem sobre cada um deles.

O flanelógrafo é utilizado como uma ferramenta de aprendizagem que objetiva a avaliação dos conhecimentos dos alunos sobre determinada temática (VILLAS BOAS, 2004). No caso do flanelógrafo usado no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça na visita com os grupos escolares, o objetivo de seu emprego foi o de demonstrar aos alunos os componentes que



são encontrados na Unidade de Conservação, e que, conseqüentemente, a compõem.

O flanelógrafo é um objeto que consiste em um quadro rígido de pano com um forro de feltro, onde são inseridas imagens ou textos explicativos sobre a temática abordada (VILLAS BOAS, 2004).

A atividade foi aplicada em todas as visitas com os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, compondo o quadro permanente de atividades desenvolvidas com esse segmento educacional, sendo que a mesma é realizada com um monitor. A realização do flanelógrafo com os grupos recebidos de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental foi verificada como mais adequado para a idade/série dos mesmos. Enquanto com os grupos escolares de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, a atividade não se demonstrou como uma ferramenta interessante para os mesmos, evidenciando desinteresse e falta de atenção no decorrer de seu desenvolvimento. Villas Boas (2004) complementa que a atividade deve ser adequada de acordo com o nível de informação do grupo participante.

Considera-se que apesar de não ter sido uma atividade com o nível de participação favorável da totalidade do grupo, para os visitantes de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, a ferramenta foi positiva. Aponta-se que o flanelógrafo é uma atividade prática e diferenciada dos recursos geralmente utilizados em outros espaços, despertando a atenção dos alunos e a exposição do conhecimento que possuem, assim como a construção de novos conhecimentos (VILLAS BOAS, 2004).

Assim como em estudo realizado por Martins (2011), a atividade desenvolvida conseguiu estabelecer assimilações com a realidade dos alunos participantes, reconhecendo inclusive nomes populares de espécies animais através da visualização das figuras colocadas.

A realização da atividade do flanelógrafo aborda, em seu maior tempo, questões que envolvem os componentes do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, sendo que, em alguns momentos, o monitor utiliza os mesmos para apontar sua importância para a preservação ambiental, incluindo, nesse contexto, a Educação Ambiental.



Como já apontado, a atividade é formada por um painel produzido com TNT e os itens inseridos são confeccionados com EVA, possuindo uma fita que os fixa no painel (FIGURA 3).

Figura 3 – Flanelógrafo montado no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça



Fonte: o autor.

Em relação ao tempo de duração da atividade do flanelógrafo, notou-se baixa variação de tempo quanto aos três grupos que foram recepcionados durante a presença do pesquisador, sendo que a mesma foi desenvolvida em aproximadamente 15 minutos, no qual apenas com o terceiro grupo a atividade foi realizada juntamente a palestra com o tempo de 20 minutos.

De modo geral, assim como afirma Reses (2007), o flanelógrafo mostra-se como uma potencial ferramenta didática, graças à dinamicidade e diversão que proporciona ao possibilitar a integração de seus participantes no decorrer de sua constituição. Sendo considerado como uma metodologia de fácil

manejo, propicia a compreensão de conhecimento, construindo o conhecimento de forma lúdica.

TRILHA INTERPRETATIVA

A atividade observada é denominada trilha interpretativa, no qual o monitor realiza uma caminhada pela floresta do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça com os visitantes. A trilha escolhida varia de acordo com o tempo disponível pelo público recebido, com sua caracterização devido às condições de acessibilidade das mesmas e do estado físico das trilhas.

A utilização de trilhas interpretativa funciona como verdadeiros “laboratórios vivos”, permitindo a realização de atuações educativas que sejam eficazes por ligarem a teoria à prática através de análises e interpretações de elementos naturais em contato direto através do entendimento das relações existentes entre as pessoas e o meio ambiente (COSTA *et al.*, 2014). Considerando que a mesma possibilita oportunidades potenciais, dentre elas: o contato com fatores cênicos, múltiplas paisagens, aspectos geológicos, naturais, da fauna, da flora e de corpos d’água que podem ser únicos do local visitado (LECHNER, 2006).

A atividade é realizada com todos os grupos pré-agendados, dentre eles os três grupos acompanhados pelo pesquisador e realizada com a participação de um dos monitores do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça.

Os conteúdos abordados no decorrer dessa atividade são bem variados, entretanto, relacionam-se basicamente à flora e à fauna da Unidade de Conservação, destacando espécies presentes na região onde se localiza, principalmente as que são endêmicas do estado do Espírito Santo.

Para essa atividade, não são utilizados materiais específicos para sua execução. O monitor conta, em alguns momentos, com a utilização das placas de identificação de cada espécie ou de pontos interpretativos que são encontrados no decorrer da caminhada pela trilha.

Para a realização da atividade da trilha interpretativa leva-se em conta certa variação de tempo. Assim, de acordo com a escolha do responsável pelo grupo de visitantes, com a caracterização do grupo e com o tempo de estadia

na Unidade de Conservação, a atividade pode ser realizada em trilhas mais curtas ou trilhas mais longas. Quanto aos grupos visitantes que foram acompanhados, dois utilizaram a Trilha do Córrego da Graminha (mais longa), para a qual os grupos utilizaram entre 45 e 50 minutos, realizando paradas em pontos destacados pelo monitor. Um dos grupos utilizou a Trilha da Sede, pois uma das alunas é portadora de necessidades especiais, sendo a trilha em questão de acesso mais fácil e de menor extensão, onde o grupo realizou a caminhada demandando um tempo médio de 30 minutos (FIGURA 4).

Figura 4 – Trilha interpretativa no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça



Fonte: o autor.

A trilha interpretativa foi à atividade onde foi visualizada melhor participação por parte dos alunos, ocorrendo diálogos em pontos interpretativos entre alunos e monitor sanando curiosidades que os visitantes possuíam a respeito das questões relacionadas ao Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça trazidas pelo monitor, variando desde a flora e fauna da Unidade de Conservação, os cursos d'água que passam no local e as condições ambientais da região.

Segundo Guimarães (2007), a utilização de trilhas interpretativas em Unidades de Conservação retrata a importância do desenvolvimento da Educação Ambiental, com destaque em sua prática de transformação da sociedade, buscando uma sustentabilidade viabilizada em atuais paradigmas, condições materiais, posturas ético-políticas, dentre outras questões. Vasconcellos (1998) complementa que seu uso é um meio de estímulo aos alunos na criação de novas percepções, tal como objetiva a observação, experimentação e a descoberta de novos sentidos e significados no que se relaciona ao assunto escolhido.

Di Tullio (2005) ressalta que as trilhas interpretativas são uma estratégia de integração entre o ambiente natural e os seres humanos, sendo capaz de proporcionar um conhecimento amplo do ambiente local, assim como os aspectos ligados a história, geomorfologia, cultura e natureza do ambiente.

A compreensão do espaço natural no contexto de uma trilha interpretativa é um exercício educativo que objetiva o entendimento de significações, relações existentes e fenômenos da natureza por meio de experiências práticas e formas interpretativas, ao contrário de um simples meio de se comunicar através de acontecimentos e datas (DIAS, 2001).

A percepção do ambiente natural em uma trilha interpretativa é simplesmente uma amostra de suas sequências e estruturas que a compõem, entretanto, as experiências do ambiente que a envolvem um ensino que faça os educandos compreendam profundamente suas vivências no ambiente, mediante variados e diferentes ecossistemas naturais (LIMA, 1998).

O uso de trilhas interpretativas, como grande aliado da Educação Ambiental pode auxiliar na constituição crítica dos alunos, capacitando-os de



atuarem mediante a realidade, tornando-os conscientes para protegerem o meio ambiente, acentuando a percepção ambiental como meio de aproximar o ambiente natural de suas necessidades (COPATTI; MACHADO; ROSS, 2010).

As trilhas interpretativas, utilizadas como metodologias de interpretação ambiental, viabilizam não apenas a transmissão de conhecimento, mas também proporcionam aos educandos exercícios e momentos que irão revelar a eles significados e características do ambiental natural através da utilização de elementos originais que terão contato, mediante a experiência direta e por formas ilustrativas, sendo, que de tal modo, são importantes instrumentos a serem utilizados na Educação Ambiental (SANTOS; FLORES; ZANIN, 2012).

Costa *et al.* (2014) complementa que as trilhas interpretativas são meios atrativos para o processo de aprendizagem de conceitos relacionados a ecologia, considerando que possibilitam ao sujeito sentir-se como parte do meio e não apenas um expectador das relações existentes no mesmo. Esta realidade, auxilia o aluno a compreender e se interessar pelas questões socioambientais que contribuem diretamente para a formação de uma sociedade que se preocupa com o meio ambiente e com o desenvolvimento dado de modo sustentável.

Silva *et al.* (2006) relata que o contato direto juntamente a observação do ambiente natural sensibiliza as pessoas na percepção do agir humano na natureza, principalmente, porque muitos nos integrantes de grupos de trilhas não possuem conhecimento sobre patrimônios naturais originais, não reconhecendo espécies da fauna e flora, expressando a influência da cultura na formação paisagística da localidade.

Seniciato e Cavassan (2004) tratam da eficiência da aplicação de aulas de campo a partir da utilização de trilhas interpretativas presentes em unidades de conservação quando o assunto estudado possuir questões relacionadas à educação ambiental no ensino fundamental e médio.

Considerações finais

Diante das atividades que são desenvolvidas na Unidade de Conservação, ressalta-se a palestra como uma atividade que possibilita aos



alunos um conhecimento inicial sobre o local visitado, caso algum deles não tivesse tido acesso a informações sobre a Unidade de Conservação ou realizado visitados a mesma, o que a torna importante para ser executada.

Em relação ao flanelógrafo, aponta-se como uma atividade que complementa a abordagem da Unidade de Conservação trazida na palestra, possibilitando aos alunos uma visão da composição geral do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça através da inserção de seus componentes. Entretanto, ressalta-se que a mesma configura-se como de maior interesse para crianças pequenas devido ao seu valor figurativo representado pelas imagens que são inseridas. Desse modo, para adolescentes e jovens, aponta-se que a utilização de um curta metragem que trouxesse a composição da Unidade de Conservação ou a importância da preservação ambiental seria mais interessante para essa faixa etária.

Quanto à trilha interpretativa, verifica-se atividade como um meio de aproximar os visitantes do ambiente natural, demonstrando aos mesmos a importância das espécies da flora, da fauna, da água e de todo o meio ambiente, de modo geral.

A partir do estudo analisado, conclui-se que o Parque Estadual da Cachoeira desenvolve suas atividades objetivando sensibilizar os alunos visitantes quanto as temáticas ambientais, reforçando o trabalho que já desenvolve diretamente com a proteção do local e, respectivamente, das espécies que a Unidade de Conservação abriga e protege.

Referências

ARAUJO, G.; FACHÍN-TERÁN, A.; GUERTA, R. Palestras de Educação Ambiental como instrumento de prevenção de acidentes em operações aeroportuárias. **Educação Ambiental em Ação** [online], v. 14, n. 53, p. 1-7, 2015.

CENDALES, L; MARIÑO, G. **Educação não-formal e educação popular:** para uma pedagogia do diálogo cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 129 p.

COPATTI, C. E.; MACHADO, J. V.; ROSS, B. O. Uso de Trilhas Ecológicas para Alunos do Ensino Médio em Cruz Alta – RS como Instrumento de Apoio a Prática Teórica. **Educação Ambiental em Ação** [online], v. 9, n. 34, 2010.



COSTA, E. S. A.; COSTA, I. A. S.; OLIVEIRA, K. S.; MELO, A. V. Trilhas interpretativas na área verde da escola como estratégia de ensino para aprendizagem de conceitos ecológicos. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p.1820-1831, 2014.

DIAS, G. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 7ª ed. São Paulo: Gaia, 2001. 399 p.

DI TULLIO, A. **Biodiversidade e Educação Ambiental: utilização do diagnóstico participativo como subsídio para uma ação educativa em São José do Rio Pardo, SP**. In: E.L.G. ESPÍNDOLA; E. WENDLAND. (Org.). PPG-SEA: Trajetórias e perspectivas de um curso multidisciplinar. São Carlos: Rima, v. 4, 2005. 462p.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Instituto Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **Plano Emergencial de Uso Público**. Vitória: IEMA/ES, 2017.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GOHN, M. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 3. ed. Papirus: São Paulo, 2007. 174 p.

JACOBUCCI, D. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008.

KHAOULE, A.; CARVALHO, E. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. In: III Simpósio Nacional de História da UEG, v. 3, n. 1, p. 271-281, 2013, Iporá – GO. **Anais [...]**. Iporá – GO, 2013. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/simposionacionaldehistoria/article/view/2184/135>. Acesso em: 16 maio 2018.

LECHNER, L. **Planejamento, implantação e manejo de trilhas em Unidades de Conservação**. Cadernos de Conservação, v. 3, n. 3. Curitiba – PR: Fundação O Boticário de Proteção à Natureza, 2006, 125 p.

LIMA, S. Trilhas Interpretativas: a aventura de conhecer a paisagem. **Cadernos Paisagem**, Rio Claro – SP, v. 3, n. 3, p. 39-44, 1998.

MARANDINO, M.; SELLES, S.; FERREIRA, M. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009. 215 p.

MARCOMIN, F.; SATO, M. Percepção, paisagem e educação ambiental: uma investigação na região litorânea de Laguna-SC, Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 159-186, 2016.



MARTINS, F. **O flanelógrafo como ferramenta de auxílio no processo de ensino/aprendizagem na área de influência do manguezal de Ratoles, Ilha de Santa Catarina – SC.** 2011. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

QUEIROZ, R.; TEIXEIRA, H.; VELOSO, A.; FACHÍN-TERÁN, A.; QUEIROZ, A. A caracterização dos espaços não-formais de educação científica para o ensino de Ciências. **Revista ARETÉ**, Manaus, v. 4, n. 7, p.12-23, 2011.

REIS JÚNIOR, A. **A formação do professor e a Educação Ambiental.** 2003. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2003.

RESES, G. Metodologias de educação ambiental: a água como um tema gerador. 2007. 73 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ROCHA, S.; FACHÍN-TERÁN, A. **O uso de espaços não-formais como estratégia para o ensino de ciências.** Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010. 136 p.

SANTOS, M.; FLORES, M.; ZANIN, E. Educação ambiental por meio de trilhas ecológicas interpretativas com alunos NEEs. **Monografias ambientais**, Santa Maria – RS, v. 5, n. 5, p. 982-991, 2012.

SANTOS, S.; FACHÍN-TERÁN, A. O uso da expressão espaços não-formais no Ensino de Ciências. **Revista Areté**, Manaus, v. 6, n. 11, p. 1-15, 2013.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v.10, n.1, p.133-147, 2004.

SILVA, F.; CECCON, S.; GÜNTZEL-RISSATO, C.; DA SILVEIRA, T.; TEDESCO, C.; GRANDO, J. Educação ambiental: interação no campus universitário através de trilha ecológica. **Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande – RS, v. 17, n. 1, p.20-40, 2006.

TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. **Educação formal e não-formal.** São Paulo: Summus, 2008. 168 p.

VASCONCELLOS, J. M. O. **Avaliação da visita pública e da eficiência de diferentes tipos de trilhas interpretativas no Parque Estadual Pico do Marumbi e Reserva Natural Salto Morato – PR. Curitiba.** 1998. 141 f. Tese (Doutorado em Ciências Florestais). Programa de Pós-Graduação em Engenharia Florestal, Universidade Federal do Paraná, 1998.

VILLAS BOAS, M. S. **O uso do flanelógrafo em educação ambiental em áreas de manguezal da região de Guaratiba - Rio de Janeiro-RJ, Brasil.** 2004. 131f. Dissertação (Mestrado em Gestão Ambiental – Área de



Concentração: Educação Ambiental). Universidad de Las Palmas de Gran-Canárias/Fundação Ibero-Americana, Florianópolis-SC, 2004.

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

manoelpolastreli@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Alegre

Juliana Rosa do Pará Marques de Oliveira

julianabio2@yahoo.com.br

Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Alegre

Recebido em: 18/10/2019

Aprovado em: 27/11/2019



Resenhas



Entrelaçamentos históricos acerca das crianças e das infâncias no Brasil

Pamela Cristina dos Santos

145

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009

O livro “A arte de governar crianças, está na segunda edição, um movimento dos/as pesquisadores afim de rever as produções publicadas no final do século passado e fazendo os devidos ajustes. Já no prefácio Irene Rizzini^{6*} aponta a complexidade e grau de desafio de reunir diversas fontes históricas para narrar as histórias que compõe a infância, uma vez que as fontes se encontram em espaços distintos e/ou pouco explorados. Tal fato contribui para que “a Arte de Governar crianças” tenha se constituído como um desafio teórico e histórico.

No que tange a estrutura da obra, esta se divide em três partes: **I.** Introdução e Bases de governar crianças; **II.** Pontos de partida para a história da assistência privada à infância no Brasil; **III.** O melhor filho do estado. Pontos de partida para uma história da assistência à infância no Brasil. Cada uma das partes se subdivide em capítulos redigidos por pesquisadores/as diferentes, com uma particularidade em comum, o uso de fontes históricas para narrar a infância através dos tempos.

Na introdução da obra Rizzini (2009) direciona os olhares dos/as leitores/as para as narrativas que compuseram historicamente a infância pobre no Brasil, deste modo, a pesquisadora nos sinaliza os caminhos que tecem essa história e que se cruzam na desigualdade social, má distribuição de renda, educação e saúde precária para a população pobre. Através de alguns

⁶ Professora e Pesquisadora da PUC-Rio.



pontos Rizzini (2009) faz um breve tour pela história, estes pontos são basilares para compreendermos a constituição histórica das crianças. Assim, temos:

- Criança, responsabilidade de quem?

É introduzida os sujeitos da história, as crianças pobres, desvalidas.

- Nas mãos dos jesuítas: evangelizar.

Os jesuítas são os primeiros a tratarem a se dedicarem a infância como algo em potencial, Rizzini (2009) traz, brevemente, a força da estrutura colonial que viu nas crianças ameríndias sujeitos fáceis de serem colonizados e colonizadores em potencial. Deste modo, dedicaram-se a evangeliza-las e/ou moldá-las a seu gosto.

- Nas mãos dos senhores: as crianças escravas

Num salto temporal Rizzini (2009) apresenta as crianças escravizadas, pontuando que estas não eram de interesse dos senhores de escravos, ainda destaca a mortalidade infantil como fator relevante da época. Ainda, que o abandono de crianças escravizadas era comum, visto que estas tinham pouco valor para os senhores.

- Nas mãos das câmaras municipais e da Santa Casa de Misericórdia: as crianças expostas

Neste ponto é abordado a Roda dos expostos, mecanismo adotado pelas Santas Casas de Misericórdia para acolher crianças abandonadas pelos seus responsáveis, sejam por serem bastardas e/ou por conta da pobreza que atingia o país neste período (1726).

- **Nas mãos dos asilos**

Os asilos são entendidos por Rizzini (2009) como um dos primeiros processos de institucionalização e controle social de crianças. Aqui os primeiros indícios de que as crianças desvalidas são tendenciosamente perigosas, por esse motivo são recolhidas pelos asilos para que sejam educadas.

- Nas mãos dos higienistas e filantropos

Surgimento da Puericultura, movimento majoritariamente composto por médicos preocupados com a mortalidade das crianças no Brasil. Deste movimento nascem os Institutos de Proteção e Assistência a infância (1901), ao contrario da caridade, a filantropia utilizava-se de conhecimentos com base científica e ao direcionarem seus atendimentos as crianças desvalidas projetavam resultados futuros.

- **Nas mãos dos tribunais, polícia e patrões**

Nesses três pontos, o sentimento de que a infância pobre era perigosa já estava difundida pelo Brasil, deste modo influenciados por movimentos internacionais inicia-se um novo processo no país: a reeducação das crianças a partir da institucionalização. Pelos juristas: o Código de menores. Pelos policiais: a limpeza das ruas, ou seja, recolhimento dos menores. Pelo patronato: o uso da mão de obra barata por crianças e mulheres.

- **Nas mãos da família**

Esse período foi marcado pela lenda de que famílias pobres não eram moralmente capazes de criar seus filhos/as e portanto exerciam influencias negativas às crianças. Deste modo ocorre em 1920 a autorização de o estado intervir no pátrio poder e no recolhimento de menores.

- **Nas mãos do clientelismo**

A criação do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) acarretou em parcerias entre público e privado, iniciam-se aqui também denúncias de corrupção contra a gestão dos recursos estatais passados ao SAM.

- **Nas mãos dos Juizes de Menores: o menor em situação irregular**

Substituição do Código de menores e centrou-se nos juizes de menores decidir acerca dos destinos dos menores irregulares.

- **Nas mãos da sociedade civil: crianças e adolescentes sujeitos de direitos**

Aqui temos um avanço jurídico do entendimento das crianças como sujeitos de direitos, avanço este articulado internacionalmente até a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990.



Infância processo político no Brasil, dá nome ao primeiro capítulo. Vicente de Paula Faleiros, professor da Universidade de Brasília, faz um exercício de atrelar a infância aos percursos políticos pelos quais o Brasil transitou. Assim o Faleiros (2009) inicia suas discussões na república velha e finaliza com a relação público e privado no século XXI. Deste modo, o autor dialoga com os modos como as políticas instituídas nos diversos tempos históricos afetaram a infância de um modo geral, em todos os períodos percebemos um esforço em sinalizar as artimanhas políticas que requisitam os corpos das crianças pobres para o mercado de trabalho. Faleiros (2009) pontua que as alianças políticas travadas ao longo da história, com e/ou sem o apoio do Estado, fomentaram o controle social.

No capítulo II nomeado por Irene Rizzini como Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil, perpassa por diversos tempos histórico buscando elucidar os cuidados e/ou tratos para com a infância nas diversas esferas sociais. Partindo de 1822, Rizzini (2009) traz as visões sociais para as crianças escravizadas do período colonial ao Império. As autora salienta as mudanças políticas ocorridas no século XIX, principalmente os anos finais, mobilizaram alterações também em torno da infância. Juridicamente a autora destaca a lei do ventre livre como ponto de partida para reorganização social em torno da infância, já no final do século as crianças pobres e desvalidas passam representar um perigo para a sociedade.

Neste período a institucionalização das crianças ganha força, já no final do século um novo modo de pensamento ronda o imaginário social: as crianças são vistas como uma alternativa melhor para uma sociedade futura. Contudo, o fim da escravização sem alternativas de inclusão social para a população negra, grande ociosidade tomou conta da população acoplada aa visão deturpada do trabalho, cria-se o primeiro Código Penal brasileiro, este contemplara as crianças menores de idade, ou seja, crianças a partir de 9 anos. No século XX a autora destaca: a criação do código de menores; o uso do termo “menor” pelo judiciário; Escola de prevenção para menores. Por fim,



Rizzini (2009) aponta o governo sobre os corpos das crianças como medida protetiva para a sociedade.

Iniciando a parte dois do livro, Arantes⁷ (2009) se aventura pelos rumos da História do Brasil com o capítulo nomeado “Rostos das crianças no Brasil”. Neste espaço a autora perpassa os movimentos feitos desde os jesuítas, no século XVI, que contribuíram para o governo da infância. Deste modo, Arantes (2009) usa as cartas dos padres jesuítas para expor as estratégias de educação, controle dos corpos e mecanismo de evangelização utilizados por estes, denominadas como “remédios”, metáfora para justificar suas ações frente a povos doentes pela não civilidade e não crença cristã. A autora não se limita as crianças indígenas, faz também menção aos povos vindos da África e escravizados no Brasil.

Arantes (2009) traça ainda um percurso sobre as crianças expostas entre o século XVIII e XIX, trazendo dados estatísticos destes períodos, contudo, a autora não deixa de manifestar que a história das crianças pobres e desvalidas no Brasil perpassa pela caridade e pela filantropia. Deste modo, Arantes (2010) traça uma linha do tempo pontuando os principais marcos envolvendo tais categorias históricas, pontua ainda as preocupações sociais no que tange a educação de meninos e meninas. Já no século XX Arantes (2009) discute brevemente as instituições criadas para acolher crianças consideradas infratoras e/ou perigosas a sociedade, faz-se destaque a Fundação do Bem Estar do Menor (FUNABEM).

A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império, de Eva Teresinha Silveira Faleiros⁸, dá nome ao quarto capítulo do livro. Assim, a autora faz um resgate histórico desde o período colonial com foco específico nas crianças de cada momento. Assim, Faleiros (2009) traça as estratégias sociais utilizadas pelos senhores de escravizados/as e pelo Estado para atender as crianças pobres e escravizadas, nesse sentido a autora ainda destaca as medidas desesperadas tomadas pelas mães/escravizadas para livrar seus/as filhos/as da escravidão. Faleiros (2009) faz destaque para os

⁷ Professora do Departamento do Serviço Social da PUC-RIO, Diretora do Centro Internacional de Estudos e Pesquisa sobre Infância.

⁸ Mestre em serviço social, professora aposentada da UnB, diretora da ONG – inverso.



modos como a menoridade era compreendida pela sociedade e que, mesmo variando a cada período, possui forte influência da Igreja Católica a instituição compreendia que a partir dos 7 anos era a idade da razão e, portanto, a criança já poderia ser confessa de seus atos.

Seguindo, a autora traz os registros das Santas Casas de Misericórdia para discutir sobre as conduções sociais e educacionais das crianças, sendo estas educadas separadamente a partir do sexo. Ainda, classificações sociais faz crianças desvalidas eram realizadas no interior das Santas Casas de Misericórdia, pois nem todas as crianças desvalidas eram destituídas de sangue nobre, muitas eram “adotadas” por nomes importantes da época. Faleiros (2009) aponta as tensões políticas entre as Santas Casas de Misericórdia com as Câmaras Municipais pois a assistência a infância abandonada não se caracterizava enquanto política de governo, causando atrito nas relação entre público e privado. A autora finaliza apontando o peso histórico carregado pelas crianças pobres e negras perante aos arranjos sociais e políticos que as envolveram no decorrer dos anos.

Abrindo a terceira parte temos o quinto capítulo nomeado de Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas, produzido pela pesquisadora Irma Rizzini.⁹ A partir da instalação do regime republicano, as discussões em torno das novas configurações sociais começam a serem alvos de diversos movimentos sociais, como consequência as “casas/instituições de Educandos Artífices, As colônias Agrícolas, os asilos para meninos no Rio de Janeiro, os recolhimentos e asilos para meninos e meninas órfãos e desvalidos” (RIZZINI, 2009, P. 255) compõe a nova realidade brasileira. Na república, as crianças pobres e desvalidas fazem parte das discussões nas mais diversas esferas sociais, pois existe uma necessidade social latente de solucionar os problemas causados pela presença destas, deste modo Rizzini (2009), aponta marcos legais que nos auxiliam a compreender os processos que envolveram a assistência pública à infância até a Era Vargas.

⁹ Universidade Federal do Rio de Janeiro



Assim, Rizzini (2009) faz um levantamento da assistência pública apontando as marcas sociais deixadas por esta em cada período, deste modo vale destacar que a maturação do pensamento da proteção e assistência a infância foi sendo construída concomitantemente as relações políticas, econômicas e sociais enfrentadas, de modo que em cada momento histórico existe uma configuração distinta de atendimento a infância.

O pesquisador Arno Vogel¹⁰ com o texto: Do Estatuto ao estatuto. Propostas vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo, fecha o livro dando pistas do atendimento a infância na contemporaneidade. De tal modo que Vogel (2009) inicia suas discussões a partir de 1964, período em que o Brasil vive um Golpe Civil Militar. Assim, o autor complementa os textos anteriores, principalmente o texto de Irma Rizzini (capítulo quatro), passando pelas instituições fundadas para controle social dos corpos das crianças, até a chegar ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Vale destacar que Vogel (2009) reconhece a importância da legislação atual que atende as crianças e adolescentes, no entanto, este não deixa de posicionar tal legislação não pode alterar as crueldades que envolvem a histórias das crianças no Brasil.

Destacamos que a segunda edição do livro “A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil” traz elementos importantes da composição da história das crianças no Brasil por pesquisadores/as com visões teóricas distintas. Os dados estatísticos trazidos pelos pesquisadores/as revelam a profundidade de pesquisas que antecedem a produção do texto como produto final, além de propor ao leitor/a noções materiais da história da infância. Contudo, destacamos que existe um esforço dos/as pesquisadoras de tratarem da infância das crianças negras, mas que estas são trazidas exclusivamente pela escravidão enquanto período histórico e/ou pela Lei do Ventre Livre, não percebemos esforços de racializar tais crianças para além desse período.

¹⁰ Professor titular do Laboratório de Estudos da Sociedade Civil e do estado – LESCE- e membro fundador do programa de Pós Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.



Ainda, sinalizamos que já sendo uma segunda edição cujos esforços foram também para atualizar os dados trazidos na edição anterior, sentimos falta da adequação da linguagem no que tange a linguagem de gênero e a referência são tratadas em todo o texto enquanto escravas e não enquanto escravizadas.

Pamela Cristina dos Santos

s.pamelacristina@gmail.com

UFSC

Recebido em: 14/11/2018

Aprovado em: 25/07/2019



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

154

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição, esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

