

A Formação de Professores e Práticas Educativas do IF Goiano

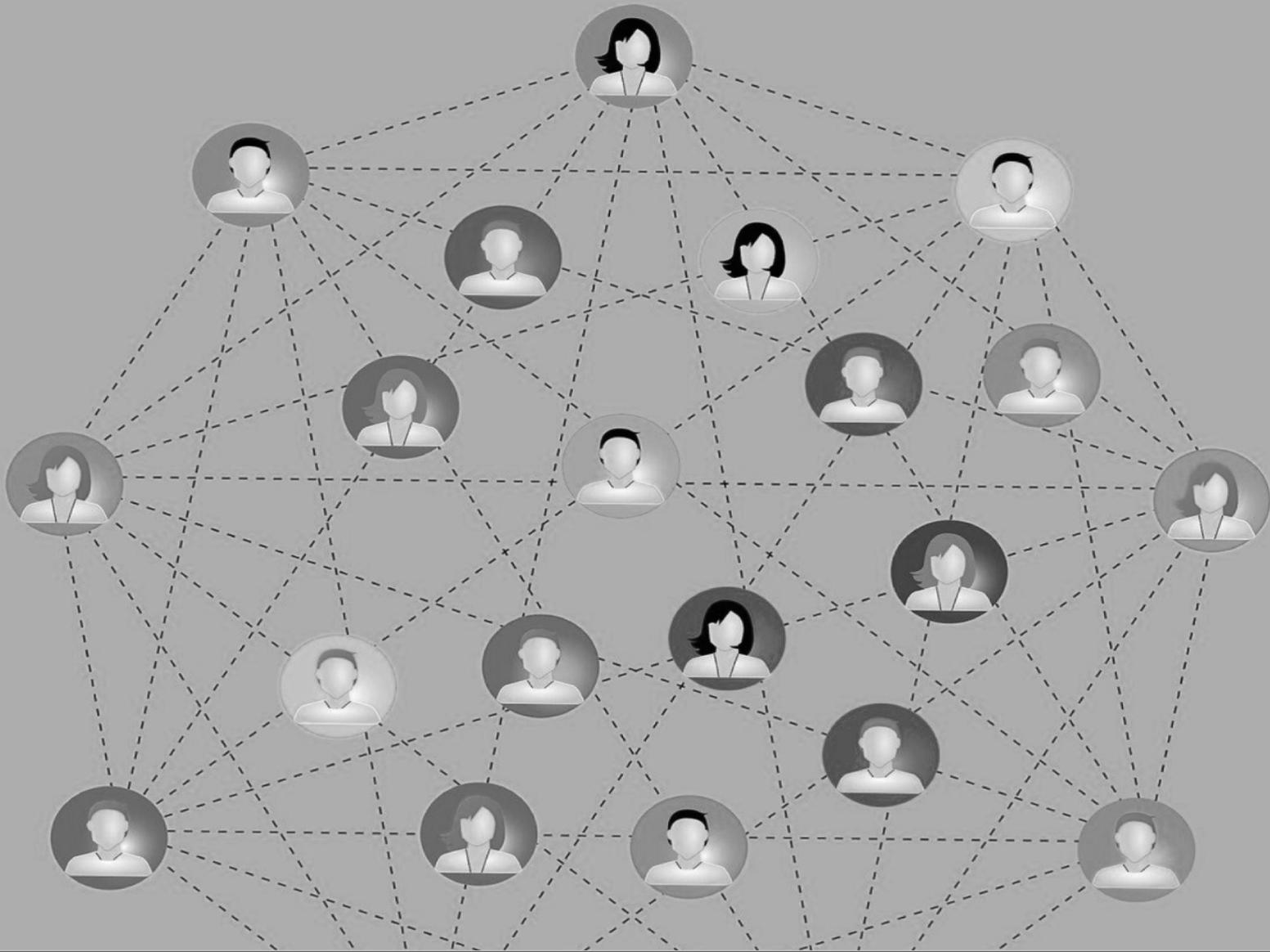


Entre Textos e Contextos - Volume 1

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Maria Lícia dos Santos
Organização

ARCO
EDITORES

A Formação de Professores e Práticas Educativas do IF Goiano



Entre Textos e Contextos - Volume 1

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Maria Lícia dos Santos
Organização

ARCO
EDITORES ● ● ●

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A Formação de professores e práticas educativas do IF goiano [livro eletrônico] : entre textos e contextos : volume I / organização Lucianne Oliveira Monteiro Andrade, Maria Lícia dos Santos. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-002-4

1. Educação - Finalidade e objetivos 2. Prática de ensino 3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação I. Andrade, Lucianne Oliveira Monteiro. II. Santos, Maria Lícia dos.

22-114305

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

 **10.48209/978-65-5417-002-4**

Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

imagem capa: www.canva.com

Revisão: dos/as autores/as.



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

APRESENTAÇÃO

No livro intitulado “A boniteza de um Sonho - Ensinar-e-aprender com sentido”, Gadotti afirma que “A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar” (GADOTTI, 2003, p. 11).

Em um momento de desafios e incertezas, tanto no que tange a vida da humanidade, quanto aos rumos da educação brasileira, os acadêmicos do curso *lato sensu* ousaram sonhar e mostrar a concretude de suas utopias através dos artigos que apresentamos na coletânea: **A Formação de Professores e Práticas Educativas do IF Goiano – Entre Textos e Contextos – Volume 1.**

Os cinco artigos refletem o zelo, o carinho e o comprometimento das profissionais da educação, que impactadas pelo impedimento das aulas presenciais, ocasionado pela pandemia da Covid-19, se debruçaram na construção e na perpetuação da espécie humana, fazendo da escrita um registro da doação e da capacidade em vislumbrar dias melhores.

Afetividade na Matemática: Perspectiva de uma Aprendizagem Significativa; Metodologias Ativas no Processo de Alfabetização de Crianças Nativas Digitais: um estudo de caso; Atividades de letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental; Práticas Educativas no Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental I; Estudo da Evasão Escolar no contexto de cursos de Formação Técnica ministrados em regime de Educação à Distância, são temas que permeiam a presente publicação.

O palco do estudo foi o IFGoiano, instituição de ensino que tem como referência a formação de profissionais, que façam diferença no mundo, com digni-

dade e desempenho qualificado, na certeza de que os educadores “constróem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis” (GADOTTI, 2003, p.17).

Profª Drª Maria Lícia dos Santos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

ATIVIDADES DE LETRAMENTO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....9

Meire de Fátima Matias Mendes

Maria Lícia dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-002-1

CAPÍTULO 2

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NATIVAS DIGITAIS: UM ESTUDO DE CASO.....36

Lorrany Chinaglia Messias Valadares

Maria Lícia dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-002-2

CAPÍTULO 3

AFETIVIDADE NA MATEMÁTICA: PERSPECTIVA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA54

Cleunice Ribeiro de Oliveira

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-002-3

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....73

Mona Lysa Silva Melo

Maria Lícia dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-002-0

CAPÍTULO 5

ESTUDO DA EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA ADMINISTRADO SEM REGIME DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.....	100
--	------------

Paula Tavares de Souza

Maria Lícia dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-002-5

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	123
------------------------------------	------------

SOBRE AS AUTORAS.....	124
------------------------------	------------



10.48209/978-65-5417-002-1

CAPÍTULO 1

ATIVIDADES DE LETRAMENTO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Meire de Fátima Matias Mendes

Maria Lícia dos Santos

RESUMO: Este artigo, realizado durante a Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas do Campus Ceres do IFGoiano, é fruto de uma pesquisa de letramento literário realizada numa sala de Primeiro Ano do Ensino Fundamental, com alunos de seis anos de idade, na Escola Municipal João Zeferino Dutra, da cidade de Rialma, Estado de Goiás. Inicialmente, a pesquisa deveria ter sido realizada na sala de aula física, entretanto, devido a pandemia mundial do “Novo Corona Vírus” e suspensão das aulas presenciais, o lócus se tornou de forma remota, com a utilização da ferramenta de grupo de “whatsapp” (Aplicativo Digital) na turma do Primeiro Ano “A”. Por esse motivo tão peculiar, esse trabalho toma uma dimensão mais ampla e pretende mostrar que, para se formar leitores o professor ou a professora, mesmo em situações adversas, necessita promover ações capazes de despertar nos alunos e alunas o gosto pelos gêneros literários. Importante também o apoio da família para dar continuidade a esse propósito, pois, a leitura é algo circundante que transcende o ambiente escolar, e é capaz de promover transformações sociais que surgem a partir da experiência. O presente artigo traz uma reflexão fundamentada na prática da professora do Primeiro Ano, demonstrando a importância das atividades de letramento literário para a formação do sujeito histórico-crítico. A partir das práticas da educadora, discutiremos a importância da leitura literária no ensino de Língua Portuguesa na alfabetização inicial, bem como algumas abordagens às quais podem ser utilizadas para promover o gosto pela leitura nessa fase do ensino escolar, e, respectivamente, o letramento literário, promovendo assim, uma das mais importantes funções sociais da escola.

Palavras-chave: Letramento literário. Atividades de letramento. Língua Portuguesa. Sujeito histórico-crítico. Função social da escola.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa/ação/colaborativa em alfabetização letramento realizada numa turma de Primeiro Ano do Ensino Fundamental de alunos com seis anos. As discussões acerca de letramento literário aqui discorridas partiram das observações de algumas atividades de alfabetização e letramento literário que a professora participante realizou com seus alunos e alunas, inicialmente na sala de aula e posteriormente por meio do ensino remoto, com a utilização da ferramenta de grupo de “*whatsapp*” (Aplicativo Digital).

O trabalho segue as normas do Comitê de Ética em Pesquisa, desse modo, os nomes dos envolvidos, incluindo a professora e os alunos e alunas, não estão descritos. As atividades de letramento desenvolvidas pela professora ocorreram no trabalho com Língua Portuguesa e/ou língua materna, onde a participação da pesquisadora ocorreu apenas pela observação. Inicialmente havia a ideia de intervenção da pesquisadora juntamente com a professora, propondo atividades por meio do planejamento, realizado com a participação de ambas, entretanto, devido à pandemia causada pelo vírus covid-19, que interrompeu as aulas presenciais, optou-se pela observação, sem envolvimento direto nas atividades de ensino e aprendizagem, que ocorreram por meio do ensino remoto.

A partir das observações e análise dos dados coletados, segue neste trabalho uma discussão fundamentada teoricamente sobre a formação do leitor, o gosto pela leitura, uma das funções sociais da escola. O estudo não traz a sequência exata do planejamento da professora, mas exemplos observados em uma semana de aula presencial e em uma semana de aula remota. A intenção não é a de mostrar o passo a passo da professora, planos de aula, etc, mas fazer a ponte entre algumas práticas por ela realizada e a fundamentação teórica que destaca a importância do letramento literário nas atividades de alfabetização inicial.

Desse modo, entende-se que a leitura na escola não pode ser tratada como mera formalidade, na decodificação dos códigos da escrita ou para a aquisição de algumas habilidades básicas, como leitura fluente e ortografia correta. Nesse sentido a problemática é: Como a professora, em período de suspensão das aulas presenciais, promoveu atividades de letramento em Língua Portuguesa, o letramento literário, na turma de Primeiro Ano (alfabetização inicial)? Os materiais utilizados foram adequados à realidade concreta dos alunos e alunas? e, quais as consequências para a formação do sujeito histórico-crítico?

Mediada pelos preceitos da teoria histórico-cultural, a pesquisa entende que o sujeito histórico-crítico é aquele sujeito autônomo, consciente, crítico e re-

flexivo, que compreende e transforma a sua realidade social a partir do papel que ocupa na sociedade (FONTES, 2004). Tal qual salienta Freire (1987), para compreender e interpretar o mundo, é preciso antes, compreender e interpretar o que se lê, pois a leitura de mundo é antecedida pela leitura literária, da compreensão do contexto do que foi lido e não apenas da decodificação dos códigos da língua escrita, e também da *paixão* pela leitura, pelos gêneros textuais, que pode e deve ser estimulada, ensinada, exemplificada no ser social desde a infância. Entende-se que essa é umas das principais funções sociais da escola, e que mesmo em períodos de isolamento social, com as aulas presenciais suspensas, é preciso promover a letramento literário e garantir que a função social seja alcançada.

Inicialmente o trabalho destaca a pesquisa-ação colaborativa como suporte teórico para a pesquisa empírica. Dando continuidade aborda-se o conceito de letramento e qual a sua finalidade, bem como a ligação com o conceito de alfabetização, através do pensamento das pesquisadoras do tema, Soares (2009) e Kleiman (1995).

Em seguida a pesquisa procura explicar e correlacionar os tipos de letramentos existentes com a formação do leitor, por meio dos enfoques teóricos de Street (1997), que nos traz dois importantes modelos de letramento, além de Terzi (2006), Freire (1987) e Marsiglia (2011), com ênfase para a emancipação dos sujeitos, enfatizando que todo gênero discursivo é dotado de uma carga ideológica, que precisa ser identificada pelos sujeitos, a fim de que possam se defender contra a ideologia dominante, buscando seu lugar no mundo.

Por fim, analisou-se o *lócus* e os sujeitos de pesquisa a partir dos exemplos de atividades de letramento realizados pela professora do Primeiro Ano, e procurou responder a problemática levantada, fomentou-se a importância do contexto escolar juntamente com o incentivo da família, para a desalienação dos sujeitos, através da contribuição de alguns pensadores, entre eles Bakhtin (1997)

e o conceito de dialogismo, que sustenta a argumentação acerca da importância do discurso na formação e transformação dos sujeitos educandos e educadores, que conta inegavelmente com a mediação consciente do último.

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E A PRÁTICA DOCENTE

Para o trabalho crítico colaborativo com a professora do Primeiro Ano destacou-se a pesquisa-ação colaborativa. Nessa modalidade de pesquisa a professora/pesquisadora e professora participante conduziram a reflexão crítica teórica e puderam refletir coletivamente sobre suas práticas.

De acordo com Freire (1989, p.21) “o diálogo colaborativo, como meio de emancipação, é visto como um espaço em que as pessoas, pelo diálogo, podem pronunciar o mundo”. A partir da pesquisa ação, criou-se um sentido de mudança, pois, à medida que a pesquisadora e a professora/participante refletiam diante da prática fundamentada teoricamente, também diagnosticavam problemas e traçavam estratégias para resolvê-los e atenuá-los.

A escolha da pesquisa-ação colaborativa ocorreu por ser esse tipo de pesquisa um processo dialético de ação/reflexão/ação. Thiollent (2011) salienta que a pesquisa-ação realiza uma estreita associação com uma ação onde os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, nela o pesquisador desempenha um papel ativo no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

Para o autor os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo” (THIOLLENT, 2011, p, 28).

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as ex-

periências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Na pesquisa, a pesquisadora esteve em constante contato com a professora/participante, onde foi possível a troca de textos teóricos, de diálogos acerca dos mesmos, por causa da pandemia mundial, muitas ações planejadas precisaram ser readaptadas. No entanto, a contribuição da pesquisa vai além do que está aqui descrito, num sentido de mudança de consciência, de inquietação sobre a importância do letramento literário, da emancipação dos sujeitos em idade de alfabetização inicial.

CONCEITUANDO LETRAMENTO

O conceito de letramento chegou ao Brasil em meados da década de 80 e desde então, estudiosos do tema procuram explicitar sua importância e finalidade para uma educação capaz de promover a formação humana “(...) rica de possibilidades e intervenções que proporcionem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas” (MARSIGLIA, 2011, p. 121), ou seja, o ser que compreende o mundo e se compreende no mundo, transformando-o. O letramento pode ser facilmente confundido com o conceito de alfabetização, pelo fato de ambos abarcarem os processos de aquisição de leitura e escrita. Soares (2009) distancia o conceito de letramento e de alfabetização em função da postura que o indivíduo apresenta diante da prática da leitura e da escrita. Para esta estudiosa, nem sempre uma pessoa alfabetizada é necessariamente letrada, uma vez que,

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p.39).

Segundo Soares (2009) o processo de alfabetização por si só se torna reducionista, porque concebe esta atividade apenas como o reconhecimento ou uso do código da língua. Segundo a autora é preciso letrar e alfabetizar, pois, o letramento leva em consideração a complexidade dos significados das construções linguísticas as quais vão além da simples decodificação, porque percebe e reage diante das diferentes situações de comunicação às quais os alunos e alunas são convidados a participar. Portanto para esta estudiosa, letramento envolve não apenas o fato de saber ler e escrever, o indivíduo letrado é capaz de responder às diferentes situações de uso social que exigem a leitura e a escrita.

Diante das considerações que diferenciam letramento e alfabetização, Soares (2009) justifica o surgimento do termo letramento em função da necessidade de nomear um acontecimento novo, o fato de observar o processo de leitura de escrita desde um ponto de vista coletivo, no qual o sujeito extrapola o reconhecimento dos códigos da língua e passa a elaborar e perceber as multiplicidades de efeitos de sentido que a língua pode produzir.

Aliada às definições acima descritas, Kleiman (1995) também considera o letramento como um processo que leva em conta as práticas sociais, e o caracteriza como uma tecnologia que pertence a um sistema simbólico no qual é usado em diferentes contextos. A autora define letramento como um fenômeno que “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 20). Dessa forma, os conceitos de letramento aqui discutidos são pertinentes para fundamentar as propostas de atividades de ensino planejadas e executadas pela professora do Primeiro Ano, juntamente com as crianças no ensino não presencial, cuja participação das famílias também foi fundamental para o processo.

As análises da pesquisa empírica baseiam-se em uma concepção de aquisição de leitura e escrita em uma perspectiva sócio-histórica, na qual o indivíduo

experiência por meio da linguagem um aprendizado voltado para as formações sociais que o constitui. Kleiman (1995) e Soares (2009) focalizam o conceito de letramento como um processo que vai sendo aprimorado à medida que o indivíduo for se apropriando dos usos da linguagem. Dessa forma, se faz necessário discutir as atividades de ensino realizadas e experienciadas pelos alunos e pelas alunas do Primeiro Ano de alfabetização inicial, numa perspectiva de letramento literário.

TIPOS/MODELOS DE LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A prática do letramento contribui para que o indivíduo no ato da leitura se reconheça como um sujeito histórico-social e seja capaz de perceber os efeitos de sentido de um texto, não somente pelo fato de usar os aspectos cognitivos inerentes a ele ou dominar as feições linguísticas que estruturaram a língua. Sob a luz dessa abordagem espera-se que o indivíduo possa relacionar ao texto sua própria história de leitura, e experiências de vida que o constitui como sujeito e o seu envolvimento na sociedade em que está inserido. Embora seja este o foco que a abordagem do letramento oferece ao processo de formação do leitor, a prática de leitura exercida em sala de aula muitas vezes não estimula essa concepção.

Tendo em vista as diferentes realidades que envolvem o ato de ler no ambiente escolar, na qual se manifesta ora como letramento no sentido de extrapolar as informações do texto, ora com um caráter meramente de uso das habilidades cognitivas, Street (1997) propõe dois modelos básicos de letramento o ideológico e o letramento autônomo. Este último na interpretação de Terzi (2006) caracteriza-se como uma ação em que o indivíduo age de forma solitária diante do texto, haja vista que a leitura se reduz meramente a identificação dos códigos

da língua, se isentando de uma postura coletiva de promoção de diálogos com outros conhecimentos.

Já o modelo de letramento ideológico prevê o desenvolvimento da leitura em uma dimensão coletiva, de forma a promover a valorização das práticas culturais e sociais que envolvem o leitor, pois, a aprendizagem da escrita e as práticas de leitura devem ser relativizadas e pensadas segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social (LODI, 2013). Concebido dessa forma o letramento ideológico tem o objetivo de motivar os leitores para perceberem os efeitos de sentido fabricados pelos autores a fim de evidenciar os aspectos históricos, sociais e políticos com o intuito de formar o leitor crítico. Essa mesma discussão remete-nos aos estudos de Paulo Freire (1987, p. 33) sobre as características da educação bancária, na qual “não há criatividade, não há transformação, não há saber” uma vez que o indivíduo ao ler um texto em uma perspectiva autônoma se fecha em si mesmo e pouco percebe os sentidos implícitos no texto. Acredita-se que um modelo completa o outro, pois possibilitam a compreensão do professor referente às várias habilidades que seus alunos devem alcançar, permitindo o posicionamento crítico dos mesmos, frente ao texto e ao mundo.

As dimensões sociais e individuais estabelecidas pelos modelos de letramento ideológico e autônomo discutidos por Street (1997), também são abordados nos estudos de Kleiman (1995), Tfouni (2000), Freire (1987), entre outros. Esses estudiosos ao ressaltarem o aspecto do letramento desde os pontos de vista individual e social, ressaltam o resgate sócio-histórico do indivíduo, suscitam formas de planejar e desenvolver atividades de letramento nas duas perspectivas, concomitantemente, o crítico e o literário. Importante discuti-los considerando o foco deste trabalho que é a formação do leitor literário alfabetizado e letrado, analisando algumas atividades de ensino de uma turma de Primeiro Ano inicial da Educação Básica.

LETRAMENTO CRÍTICO

A concepção de letramento ideológico discutido por Street (1997) suscita as noções que permeiam o letramento crítico, já que este assim como o modelo ideológico enxerga o texto como uma reunião de enunciados constitutivos de inúmeras práticas sociais, no qual deve ser desvendado pelo leitor, que ao se reconhecer e se posicionar como sujeito histórico-social e usa estes conhecimentos para facilitar a compreensão e perceber os efeitos de sentido desejados pelo autor.

Freire (1987), apesar de não ter formulado nenhum método para o ensino de crianças em idade escolar, nos “temas geradores” proporciona claro entendimento sobre como problematizar o ensino e aprendizagem da linguagem enquanto prática social humana, pois o seu método, voltado para a classe trabalhadora, traz a reflexão em torno da própria realidade, que a partir de então, pode ser modificada através da ação. Segundo Marsiglia (2011, p. 68) o tema gerador é um assunto que permite oferecer conteúdos significativos, essenciais à ação pedagógica. Segundo a autora, em fase de alfabetização, o desenvolvimento da linguagem e o domínio da escrita podem ser enriquecidos se os alunos compreenderem os suportes e instrumentos de escrita utilizados pelo homem como parte de um processo histórico, humano e condicionado por diversas circunstâncias.

As práticas sociais englobam diversos momentos da vida social, que alcançam os domínios da economia, da política, da cultura, incluindo a vida cotidiana, mas não basta que elas sejam apenas reproduzidas, precisam ser problematizadas e transformadas. Dessa forma elas se tornem objetos de reflexão e de emancipação dos sujeitos. Para a autora, problematizar é pensar em planejamentos de ensino e aprendizagem que chamem a atenção das alunas e dos alunos para o sentido crítico capaz de promover questionamentos e reflexões sobre os proble-

mas sociais que afetam a vida das pessoas, bem como apresentar contribuições para mudanças e ao mesmo tempo questionar sobre como o professor pode ajudar a promover tais mudanças.

Segundo Marsiglia (2011, p. 75) o planejamento deve levar em conta atividades diversificadas, como desenhos, materiais como argila, massa de modelar, música, recursos capazes de materializar, “dar vida” aos personagens das narrativas literárias. De acordo com a autora “desenhar é escrever na ausência de outro código de escrita” (MARSIGLIA, 2011, p 88). Ainda segundo a autora, o professor pode fazer uso do discurso literário, pois, é por meio dele que os sujeitos interagem, se posicionam e são posicionados, só havendo mudança a partir do momento que o sujeito enxerga o problema por trás do discurso, pois se não há problema, não há o que mudar.

Assim sendo, dialogando com os autores acima citados, percebemos que a literatura na alfabetização inicial deve ser abordada como processo interativo de construção de sentidos, onde o professor deve abrir os olhos de seus alunos e alunas para que localizem as pistas deixadas pelo autor, buscando enxergar o que está implícito no texto, relacionando o contexto com o que o aluno já sabe em sua realidade social, fazendo com que a partir de então, se construa a criticidade frente ao texto literário e ao mundo circundante.

Marsiglia (2011, p.67) salienta que “os conhecimentos prévios dos alunos são considerados no primeiro momento de ação educativa”. Porém, entende-se que o papel da escola vai além daquilo de que imediato o aluno deseja, porque existem conteúdos importantes a serem aprendidos. Segundo a própria professora do Primeiro Ano, muitas são as necessidades educacionais dos seus alunos e alunas, ela percebe que poucos pais leem para seus filhos em casa, o contato com a leitura literária só acontece na escola, e por isso, segundo ela, sempre lê para as crianças e propõe atividades diversificadas de interação com o livro lido. Assim, reforçamos a importância do letramento literário na alfabetização inicial.

Letramento literário

Uma nova proposta de letramento para o trabalho com a leitura estética literária surge através do letramento literário. Em entrevista para o *blog* Escrita Brasil (2008), a Professora Maria Zélia Versiani Machado explica que o termo “letramento literário” foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, num trabalho encomendado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. De acordo com Versiani (2008), letramento literário é o estado ou condição de quem faz usos da literatura, nos provérbios, ditos populares, parlen-das, histórias, “entre outros textos ficcionais e poéticos da oralidade, por meio de muitas vozes que não se restringem àquelas do universo familiar mais próximo”, mesmo antes de estar alfabetizado.

A escola passa a fazer parte desse processo de letramento à medida que o ensino dos códigos da língua oral e escrita são simultâneos ao conhecimento dos gêneros literários, dando mais autonomia ao leitor. De acordo com os PCNs/Lín-gua Portuguesa (BRASIL, 1995, p. 25), “são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, os exercícios de formas de pensamento mais elaboradas e abstratos, os mais vitais para uma plena participação na sociedade letrada”, cabendo à escola viabilizar o acesso dos textos que circulam socialmente. Dessa forma entende-se que a leitura de uma notícia de jornal difere-se da forma como se lê uma poesia, marcado pelas possibilidades de interpretação, sendo neces-sário ampliar o domínio da língua e da linguagem enquanto aprendizagem essen-cial, que entre outros, propõem que a escola organize seus trabalhos discursivos e linguísticos de forma a proporcionar uma reflexão acerca do que se lê.

Os PCNs/Língua Portuguesa (BRASIL, 1995, p. 29) ainda apontam para o fato de que os gêneros literários possuem propriedades compositivas que devem ser mostradas discutidas e consideradas, pois não é cópia do real, é indireta. “Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do

imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais”, assim, esse exercício de reconhecimento do texto literário requer o reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas desse tipo de escrita. Por isso, mesmo na alfabetização inicial, os diversos gêneros textuais precisam estar presentes no dia a dia dos alunos e alunas, que ao entrar em contato, possam não apenas identificar do que se trata, qual a informação aquele tipo de gênero textual trás, mas realizar a interpretação do texto descrito.

De acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017, p. 108), os gêneros textuais são

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.

O letramento literário tem a função própria de levar às alunas e os alunos a serem capazes de ler esses diversos gêneros textuais e se apropriarem efetivamente deles, por meio da experiência estética, adquirindo por meio deles, o que Magda Soares (2009), considera com a “capacidade de fruição”. Essa apropriação da literatura é capaz de contribuir para que os educandos e educandas ampliem sua visão de mundo, levando-os a concatenar ideias, tornando-os mais sensíveis, e com uma visão estética mais apurada.

É preciso que o professor/mediador conceba de forma democrática sua prática, entendendo que todo aluno e aluna seja capaz de discernir sobre as diversas manifestações artísticas e culturais e que delas se apropriar, desde os clássicos até os populares, o papel da escola é de viabilizar tal processo, fazendo com que a literatura tenha um fim social, tornando-a rica e estimulante, instigando a criticidade dos alunos, tornando-os letrados e preparados para os desafios

do mundo competitivo. Segundo Marsiglia (2011, p. 153), o professor não pode garantir que o educando tenha, em sua prática social, uma postura idêntica àquela vivenciada por meio da prática educativa.

A prática educativa, como modalidade de prática social, é determinada por inúmeras circunstâncias objetivas que condicionam sua realização. A próxima seção discutirá como a escola de primeira fase da Educação Básica pode fazer uso do letramento literário nas atividades de letramento, para o alcance dos objetivos citado acima.

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA - A PRÁTICA DA PROFESSORA - ANÁLISE DE DADOS

O percurso metodológico da pesquisa descreve o andamento da pesquisa-ação-colaborativa entre escola, pesquisadora e professora participante, bem como das características do *lócus* de pesquisa em suas peculiaridades (ensino remoto) objetivando aproximar teoria e prática dentro da perspectiva de alfabetização e letramento literário.

A PROFESSORA PARTICIPANTE

A escolha da professora para o estudo colaborativo não foi intencional, em uma visita na escola, *lócus* da pesquisa, para uma reunião pedagógica indagou-se quem gostaria de colaborar em uma pesquisa colaborativa sobre alfabetização e letramento e a professora se ofereceu, demonstrando também uma inquietação, semelhante à da pesquisadora. Em uma conversa informal professora e pesquisadora falaram sobre os novos rumos da alfabetização inicial.

A professora participante salientou que está há poucos anos na série, mas que quando entrou sabia que não deseja ser uma professora tradicional, de métodos silábicos e descontextualizados e que procurou levar para a sala de aula um

pouco do que aprendeu na pedagogia e também um pouco do que vem aprendendo nos cursos de alfabetização e letramento que participa sempre quando há oportunidade.

Ao ser indagada sobre seu entendimento do que vem a ser letramento, por conseguinte, letramento literário, a professora salientou que:

(...). Entendo que o sujeito letrado é aquele que sabe separar um gênero textual de outro, como por exemplo, uma bula de remédio de um rótulo de um produto. Ou um livro de crônicas de um livro de poesias. E o sujeito letrado compreende o contexto do que se lê. Já o letramento literário é o letramento por meio da literatura infantil, não uma literatura qualquer, mas uma que a professora escolhe com uma intenção educativa (...).

De maneira simples e didática percebe-se que a professora possui uma certa propriedade sobre o tema, o que favoreceu bastante o andamento da pesquisa. A professora também foi esclarecida pela pesquisadora de que a proposta metodológica em questão continha a intenção de criar condições crítico/reflexivas, tanto individual quanto coletivas e nessa perspectiva, contribuir para a formação continuada dos professores da SME de Rialma, para o repensar da prática acerca do letramento literário.

O LÓCUS DA PESQUISA E AS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES

A Escola Municipal João Zeferino Dutra fica localizada na zona urbana do município de Rialma, Estado de Goiás e recebe uma diversidade de alunos e alunas do Primeira Fase da Educação Básica, crianças da zona urbana de culturas diferenciadas, e crianças da educação do campo, a área rural da cidade é extensa. A professora do Primeiro Ano é formada em Pedagogia e trabalha com todas as Unidades Temáticas de todas as áreas do conhecimento do Plano de Ensino do Primeiro Ano, inclusive Língua Portuguesa. Enquanto orientadora educacional das escolas municipais a pesquisadora está sempre visitando as escolas e conversando com as professoras sobre suas práticas, sobre a necessidade de recursos didáticos e pedagógicos, entre outros.

A primeira observação da turma para a pesquisa empírica foi em fevereiro do ano de 2020, na ocasião foi observado e registrado a movimentação da turma referente a apresentação de um musical “o rato” (Castelo Ratibum). Percebeu-se que as crianças estavam agitadas e discutindo sobre as representações de papeis e sobre o figurino. Essa peça seria apresentada na semana cultural do mês abril, e tudo ainda era muito recente porque as aulas haviam acabado de começar.

A professora explicou que começou a trabalhar a música com as crianças dentro de Língua Portuguesa já na segunda semana de aula, primeiro a oralidade, ouvindo a canção e abrindo o debate sobre a letra da música, sobre os autores. Falou também que começou a trabalhar as músicas do “Castelo Ratibum”, entre elas, também *o rato tomando banho* na primeira semana de aula, para falar da importância de hábitos de higiene com as crianças, segundo ela um assunto bastante pertinente para as primeiras semanas de aula.

A educadora mostrou o planejamento e as atividades de ensino com a temática da música *o rato*, nas atividades de alfabetização e letramento as crianças circularam letras e sílabas no texto em um cartaz grande fixado no quadro, depois receberam os textos impressos e acompanharam a leitura da professora. Após os procedimentos receberam o texto fatiado para montagem e fizeram atividades orais e escritas de interpretação do texto.

Iniciou-se o ensaio do musical, cujas fantasias a professora já tinha disponível de outras apresentações. Segundo a professora, trabalhar a música ajudou na socialização e interação entre as crianças, uma das competências a serem desenvolvidas na primeira infância, uma vez que tiveram certa resistência com os novos colegas, ocasião em que algumas mães foram à escola para solicitar a mudança de sala. A partir do momento que as crianças começaram a trabalhar juntas, decidiram ficar, empolgadas com os ensaios.

Desse modo as atividades mediadas pelo professor, capazes de proporcionar respeito aos estudantes e promover a democratização do ensino, ao mesmo tempo em que se estabelece como um dos caminhos para minimizar a evasão escolar, possibilitando não apenas o acesso, mas a permanência dos alunos na escola. A intenção da professora na aula de Língua Portuguesa ao trabalhar a música *o rato* e propor o ensaio do musical foi além da Linguagem quando ela pensou em estreitar os vínculos entre as crianças do Primeiro Ano e a primeira vista, com resultados bastante positivos, pois, a partir de então os educandos se sentiram motivados e felizes por trabalhar com os novos colegas.

O retorno das observações foi agendado para o mês de março, para um planejamento em conjunto e a aplicação das atividades de ensino de letramento literário. Entretanto devido a suspensão das aulas não foi possível o contato e optou-se por acompanhar o grupo e observar as experiências de letramento literário que serão fundamentadas teoricamente.

A PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO REGIME DE AULA NÃO PRESENCIAL

A partir do mês de março o planejamento da professora do Primeiro Ano foi repensado, não só a professora se reinventou, mas todo o processo precisou ser reformulado. Ao pensar em atividades de letramento para o ensino não presencial a professora pensou no que cada aluno teria em seus lares que poderia ser aproveitado. A optou por um projeto de letramento abrangente, integrado a todas as unidades temáticas de estudo e que, ao mesmo tempo, envolvesse várias práticas orais e escritas, que tornasse possível a vivência das crianças em casa e pudessem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e sócio/discursivo dos alunos do Primeiro Ano, e que fosse ao mesmo tempo, promotor da emancipação e autonomia dos mesmos.

Para Kleiman (1995) os projetos de letramento precisam estar voltados para questões sociais mais abrangentes, em que a escrita possa ser apropriada com a participação efetiva da comunidade escolar. Em uma situação singular, ocasionada pelo ensino remoto, percebeu-se que a professora pensava na participação efetiva da família, já que as interações sociais estavam comprometidas. O clima não era favorável, nem muito alegre segundo a professora,

(...) nesses primeiros planejamentos do REANP (Regime de Aulas não Presenciais) eu pensei em várias possibilidades, de falar da pandemia, dos cuidados de higiene, da importância da prevenção. Mas achei meus aluninhos muito tristes. Eu fiquei muito preocupada porque letramento e alfabetização são atividades complexas, eu ouvia minhas gestoras falando que o conteúdo não era tão importante naquele momento, mas meus alunos precisavam aprender a ler e escrever com autonomia, a alfabetização inicial é muito importante para a vida escolar deles. Aí eu pensei bem e resolvi, nesses primeiros meses não vou falar de pandemia, não quero ver meus alunos tristes, eu vou alegrá-los. (...) eu pensei muito, não são muitos gêneros literários que a gente pode trabalhar com a criança em casa, os pais não têm muito acesso à leitura, eu vou trabalhar com literatura infantil, com músicas e com poesias por enquanto, e foi isso que eu fiz.

A INTENCIONALIDADE DA PRÁTICA NA PRÁTICA

A professora trabalhou uma historinha chamada “As lagartas amigas”, via *you tube* um vídeo da história, editou e usou a sua própria voz para a narrativa, de forma que durante a história ela instigava as crianças para a fase seguinte, concomitante às atividades de leitura e escrita, que seria a investigação. A história fala sobre cinco lagartas muito amigas e a professora aproveitou para falar da importância da amizade e de alguns valores morais, proporcionando às crianças um diálogo alegre e saudável. Na sequência da história, as lagartas comiam todas as folhas que viam pela frente.

Nesse momento a professora falou sobre os hábitos de alimentação, sobre os excessos e também sobre os estragos que as lagartas provocam no meio ambiente. Cada uma das cinco lagartas tinha uma característica, uma magrinha,

a outra bem pequena, a outra grande e obesa. A professora aproveitou para trabalhar as diferenças e o amor próprio. Seguindo a sequência as lagartas ficaram com muito sono, uma delas diz que pode ter sido as folhas de maracujá que elas comeram, aí, elas dormem um longo e profundo sono e por fora, em cada uma, se forma um casulo que depois se transforma em lindas borboletas.

Em seguida, por áudio, a professora propôs as atividades, pediu que cada criança desenhasse a história ouvida em uma folha de papel e que depois enviassem vídeos recontando a história e enfatizando a parte que mais gostaram. A maioria das crianças fizeram as atividades, demonstrando que haviam compreendido o sentido das partes da história que elas citaram. Não notou dificuldades no reconto da história pelas crianças, algumas tímidas, outras mais soltas, mas em todos os vídeos analisados percebeu-se que as crianças souberam opinar criticamente.

A princípio a pesquisadora ficou imaginando, “(...), mas que história simples, será que a professora não soube escolher bem”? Mas à medida que as crianças começaram a interagir foi possível registrar que elas gostaram muito e que naquela história tinha muito conteúdo sistematizado, que remetia à realidade de muitas daquelas crianças moradoras da zona rural e até mesmo as da zona urbana, uma vez que Rialma é uma cidade interiorana, com quintais grandes em casa, além de avós ou parentes da zona rural.

A escola não estava preparada para aulas remotas. Entretanto, a professora se reinventou e ocupou lugar de destaque, sendo criadora das atividades da aula por meio da linguagem. Nas atividades de letramento, as crianças aprenderam a opinar criticamente, a se comunicar mesmo naquela situação de estar à frente de uma câmara de celular, fazendo cultura, onde os vários discursos foram surgindo como elementos chave para a visualização e transformação social. Bakhtin (1997, p 346) defende a linguagem como mediadora e instituidora das relações

sociais, “a língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem”, relacionamos com o outro, com o mundo por meio da linguagem.

O que Bakhtin (1997) exemplifica é que o professor precisa entender que deve trabalhar a linguagem como objetivo social valendo-se dos gêneros do discurso, pois, para o locutor e o interlocutor a língua só tem significado em contextos de uso concretos, pois a linguagem constitui-se e é constituída pelo sujeito. Linguagem não é só língua, mas a forma como as pessoas se expressam, ela é um produto vivo e a propriedade mais marcante da língua é o fato dela ser dialógica, a dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é pelo discurso do outro, onde as crianças constroem seu próprio discurso. O dialogismo são as “relações de sentido” que se estabelecem entre dois enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 346).

Nos três dias seguintes, a professora gravou um vídeo retomando a aula anterior, enfatizou sobre as borboletas e mostrou outro vídeo sobre a metamorfose das borboletas, explicou o que são insetos invertebrados e propôs como pesquisa, que as crianças procurassem outros invertebrados para fotografar ou filmar e mostrar para os coleguinhas. Para a devolutiva das pesquisas a professora deu prazo de alguns dias. Em seguida a professora leu para as crianças a poesia “as borboletas” (*Vinícius de Moraes*), as crianças acompanharam a leitura com o texto, que os pais buscaram na escola. A partir do texto a professora trabalhou várias atividades de leitura. Conjunto de sílabas da letra “b”, ela também pediu que as crianças circulassem as sílabas de uma cor, a palavra de outra cor e praticou a leitura com as crianças.

Também falou sobre o gênero literário *poesia* e sobre o autor *Vinícius de Moraes*. Propôs uma atividade que as crianças também já tinham impressas em casa, ressaltou as cores das borboletas e falou sobre cores primárias e secundárias. Por fim, a professora pediu para as crianças pesquisarem, juntamente com os pais sobre poesias, se os pais conheciam alguma poesia que gostavam

e pediu para que escrevessem a poesia preferida juntamente com as crianças, mostrando e lendo com elas. Com essa atividade de letramento a professora levou em conta a situação de interação entre os sujeitos e o que se pretende alcançar, já que os pais no ensino remoto são coautores das aprendizagens de suas crianças. A intenção da professora foi que os pais escrevessem e lessem para as crianças.

Por fim observou-se a devolutiva das crianças com relação às poesias, algumas recitaram junto com a mãe poesias simples, outras mães leram com suas crianças as poesias escritas, entretanto, muitos pais não fizeram a devolutiva dessa atividade. Pensamos quais teriam sido os motivos, talvez dificuldades da mãe na escrita do gênero, ou timidez, ou desinteresse. Bakhtin (1997, p. 346) chama a atenção para a enunciação, que seria a interação de dois sujeitos, professor, aluno, socialmente situados, no caso do ensino remoto, três sujeitos, a mãe, ou o cuidador da criança, a criança e a professora.

Pelos vídeos percebemos que há bastante variação entre as formas como a mãe se comunica com a criança e o modo como a professora se comunica, as variações de linguagens às vezes passam despercebidas dos dois lados, mas em certas famílias são bem nítidas. Com base nos estudos bakhtinianos, o estudo da língua portuguesa ou língua materna, só terá sentido se contemplar os diferentes usos que mulheres e homens fazem da língua em suas relações intersubjetivas. Bakhtin e o seu dialogismo contribuem para que professoras e professores entendam que o letramento literário desaliena o ensino da língua materna e que esse novo paradigma considera os contextos sociais de uso da leitura e da escrita, estabelecendo assim, uma das funções sociais da escola.

Para Zilberman (2009, p. 26), “por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, à escola é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado”. Para a autora a leitura, especificamente, é uma atividade emancipadora, tanto para o adulto, que não teve

acesso a ela em idade própria e que são beneficiados pelos programas de alfabetização do governo, quanto para crianças, mesmo a que ainda não sabem ler, pois quando adultos leem para elas, estão decodificando o mundo ao seu redor, possibilidade que vai se ampliando à medida que a criança vai se apropriando, por meio da escola, dos códigos da língua escrita e falada.

Os últimos exemplos citados, de uma semana de observações mostrou o empenho da professora em letrar e alfabetizar as crianças do Primeiro Ano, trabalhando com um planejamento com base nos fundamentos da BNCC, onde as competências, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades aparecem imbricadas em um planejamento interdisciplinar. Observou-se que a professora se preocupou em desenvolver nas crianças “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho” (BRASIL, 2017).

Ao defender a alfabetização e o letramento associados ao ato de ler e simultaneamente, de escrever como sendo atividades primordiais da escola na busca de identidades e rompimento com velhos paradigmas, Zilberman (2009, p. 28, 29), questiona se as escolas brasileiras estão preparadas para o exercício dessas tarefas, que segundo a autora, principalmente na educação pública, que enfrenta crises ligadas ao próprio sistema, pois a crise da leitura está relacionada a crise da escola.

Nesse sentido, Zilberman (2009) aborda que a leitura da literatura surge como uma alternativa, pois “os suportes da literatura são flexíveis e mutáveis, adaptando-se às novas condições”, que no caso da turma do Primeiro Ano, em um ano de suspensão das aulas presenciais, tomando por base a importância da alfabetização inicial, adaptar-se às novas situações de ensino e aprendizagem sem deixar de trabalhar os gêneros literários foi pra professora um desafio enfrentado e que se não foi o ideal, se aproximou do esperado para a situação do

período do isolamento social. Em uma conversa sobre o observado percebe-se a angústia da professora porque segunda ela,

(...) letrar e alfabetizar tem sido para mim um desafio em períodos de REANP (Regime de Aulas não Presenciais), porque antes desse processo que estamos vivendo eu sempre organizava sessões de leitura livre, cada um escolhia seu livro, ou outro gênero como jornais, revistas e recortes. Depois cada um falava sobre o que leu, sem imposições, pela experiência do outro e motivando a leitura do livro a partir da descrição do colega (...).(..)eu também procurava proporcionar momentos de leituras livres sem ficar importunando as crianças, deixava elas mais livres para aprender a fazer suas próprias escolhas, eu não sei quanto tempo vamos ficar afastados da sala de aula, mas só posso dizer que esses momentos estão fazendo muita falta.

A fala da professora enuncia que as atividades de letramento na escola devem objetivar a aquisição do aluno do hábito de ler, mas de uma maneira espontânea, pois a imposição suscita uma obrigação, deixando de ser prazerosa. Nem sempre o tipo de leitura que o professor considera adequado será a escolha das crianças, imposições nesse sentido também não formam leitores. Soares (2006), fala sobre o uso inadequado da literatura na escola. Dialogando mais uma vez com Zilberman e com Walty, a autora questiona o uso do texto literário, impresso no livro didático, para fins gramaticais ou quando o texto literário é usado fora do seu contexto, para transmitir conhecimentos, ou regras morais, refletir sobre temas, como ética, cidadania, meio ambiente, saúde e sexualidade, entre outros, acabam por afastar o leitor do texto.

Um professor que se preocupa em promover o letramento crítico e literário de seus alunos foge daquelas atividades tradicionais que usam os textos para treinos ortográficos e gramaticais e procuram oferecer aulas interativas, onde os alunos, fora das carteiras enfileiradas, são incentivados a ler livremente e a contar o que leram espontaneamente, dessa maneira, sem pressão, além de si tornarem leitores entusiasmados, instruídos e felizes, também adquirem a habilidade da escrita, pois enquanto mais se lê mais se escreve corretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das premissas investigadas procurou-se suscitar que o letramento, bem como o letramento literário, associado à alfabetização, caracterizam um dos caminhos para que a educação brasileira alcance as exigências da nova sociedade do conhecimento. É fato que de maneira geral, ainda não trilhamos esse caminho. As escolas públicas, ainda estão em busca de um entendimento acerca dos pressupostos legais que fundamentam a prática educativa em sala de aula. Entendemos que muito do que está explícito correspondem a um ideal de educação pública e de qualidade almejada, mas também, muito do que está implícito de uma educação alienadora das massas, não é percebido por muitos educadores e educadoras brasileiros.

Para uma melhor compreensão acerca de tais mecanismos, se faz necessário e urgente que toda equipe escolar, envolvidas no processo educacional, especialmente professoras e professores estejam abertos às mudanças, buscando aperfeiçoamento constante.

Aprofundar sobre as práticas nos eventos de letramento, bem como as contribuições que a linguística vem oferecendo se torna primordial para o sucesso profissional, pois o segredo é mesmo o aprendizado contínuo, para suprir as necessidades de uma escola inserida em um mundo cada vez mais globalizado e multifacetado. As atividades de letramento, inclusive o letramento literário, são poderosas armas a favor da desalienação dos sujeitos e de sua emancipação, pois promovem habilidades essenciais para a sobrevivência dos mesmos num contexto social que se transforma em ritmo acelerado, que são entre tantos outros, a capacidade de selecionar, interpretar e utilizar informações.

Os referenciais teórico acerca de letramento na escola fundamentam a prática e demonstram a dimensão da importância que educadores e educadoras

têm enquanto mediadores do processo educativo, pois os discursos dos professores se tornam também os discursos dos alunos. O professor/mediador pode escolher se quer ou não a emancipação de todos os seus alunos e alunas, pois, o papel eminentemente social da escola não está deslocados da realidade e dos problemas cotidianos, pelo contrário, precisam ser enfrentados no dia a dia. O REANP (Regime de Aulas não Presenciais) foi e está sendo até a conclusão deste trabalho um enfrentamento que exige novos métodos, novos recursos, novas práticas.

O letramento literário, suscitado nesta pesquisa, emerge como uma dessas possibilidades, pois um livro literário, as poesias e as músicas da cultura nacional, em sua maioria, refletem a sociedade onde estão inseridas, suas contradições e influências. Um livro literário, um conto, uma poesia, entre outros, são sempre resultado de uma criação artística, suas imagens, ideias e palavras, enriquece a imaginação, a sensibilidade crítica e criativa da linguagem. Quando o professor ou a professora coloca a criança frente a esses gêneros poéticos como leitor ativo, participante e comunicativo, acontece à reflexão metalinguística.

Emerge-se a necessidade de letrar os educandos e educandas, de resgatar os valores humanos, de despertar a sensibilidade, e através desses gêneros literários, levá-los a interpretar a realidade, não de maneira dura, insensível, implacável, mas através dos melhores sentimentos humanos, não como um sonho inatingível, mas problematizando projetando e pensando. A literatura e a poesia são armas potentes de reflexão pessoal, aguçam o espírito crítico, porque um espírito sensível que percebe o belo do imaginário também é capaz de si tornar mais crítico diante do mundo real.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikael. **Estética da criação verbal**. (tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª Série)**. Brasília, MEC/SEF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONTES, Alice; FREIXO, Ondina. **Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 2004.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFS-Car, 2013. p. 165-183.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani **“Letramento”**. Entrevista concedida ao blog Escrita Brasil. Julho de 2008. Disponível em: <http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>. Acesso em: 15 jan. de 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. Campinas, SP : Autores Associados, 2011. - (Coleção Educação contemporânea)

NOVA ESCOLA, **Educação Infantil**. São Paulo, Abril, Ed. Especial n 17. Jan/2008.

SOARES, Magda, A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org). **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. In Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-43.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora. 2009.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento. Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997.

TERZI, Sylvia Bueno **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. Global. São Paulo, 2009. (Coleção leitura e formação)



10.48209/978-65-5417-002-2

CAPÍTULO 2

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NATIVAS DIGITAIS: UM ESTUDO DE CASO

Lorrany Chinaglia Messias Valadares

Maria Lícia dos Santos

RESUMO: A pesquisa no campo da educação está em constante evolução e os recortes temáticos são cada vez mais objetivos. Pensando neste fato e em produção acadêmica significativa para vida profissional, a temática escolhida neste estudo permeia o campo educacional quanto à uma perspectiva de utilização de metodologias ativas na fase de alfabetização de crianças, para identificar os métodos utilizados em sala de aula no contexto de aprendizagem significativa e entendendo que, a alfabetização é um passo fundamental para o pleno desenvolvimento do cidadão e participação do sujeito no mundo letrado. Os profissionais que realizam suas atividades nessa etapa do ensino, necessitam manter-se atualizados quanto aos desafios impostos pelo avanço da tecnologia. Pudemos investigar às possibilidades de inserção das metodologias ativas agregadas ao uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) para um processo de ensino aprendizagem pautado na participação efetiva dos alunos e no desenvolvimento de competências necessárias para a alfabetização e autonomia. Na compreensão de que, ser professor LIBÂNEO (2009) alfabetizador SOARES (2003), em um contexto digital MORAN (2017; 2018) já é um desafio, voltamos a perspectiva da pesquisa para um recorte onde este desafio é ressaltado e um professor imigrante digital, alfabetiza um estudante nativo digital. Discorreremos então, nossos estudos a partir de uma abordagem qualitativa para compreender um caso específico sugerindo que, professores alfabetizadores de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Ceres-GO, participassem de um processo investigativo de si mesmos como profissionais e vislumbrassem possibilidades. No decorrer da pesquisa houve resistência e dificuldades, mas houve também descoberta de profissionais que se tornaram pesquisadores e o tema desta pesquisa se tornou atual apesar de não ser novo. Sim, as metodologias ativas aliadas as TDIC podem ser utilizadas na alfabetização.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Alfabetização. Tecnologias. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Para compreendermos o que são metodologias ativas podemos pensar em modelos de ensino cujo foco principal é desenvolver a autonomia e a participação dos alunos de forma integral no processo ensino-aprendizagem. Para Bastos (2006), metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise,

estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas. Se trata do processo de ensino estruturado de forma que a aprendizagem depende também do aluno, não mais como receptor, mas como agente ativo. Tradicionalmente, a escola manteve durante muito tempo práticas educativas onde o professor assumiu papel de detentor do conhecimento e expositor de conteúdo, mas as metodologias ativas surgiram entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, no contexto do movimento da Escola Nova, como alternativa de mudança para essa tradição didática de aprendizagem passiva, incentivando o estímulo a crítica e a reflexão, procurando um ambiente de aprendizagem onde o professor conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno estimulado a assumir uma postura ativa e responsável em seu processo de aprender, buscando a autonomia e a aprendizagem significativa, trazendo para si a perspectiva de protagonismo.

São exemplos de metodologias ativas: a PBL (Problem Based Learning), em português Aprendizagem baseada em Problemas – ABP e o Ensino Híbrido que mescla aulas presenciais e estratégias digitais com o uso das TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Neste artigo vamos ponderar sobre o uso das TDIC na alfabetização, em uma abordagem metodológica ativa, partindo da observação contemporânea onde os alunos são nativos digitais. Para discorrer sobre este objeto de investigação vamos pensar acerca de quais ferramentas são utilizadas no processo de alfabetização de crianças nativas digitais. No contexto de sala de aula, acontece a fusão entre as metodologias ativas e a práxis docente de forma funcional? Como está a perspectiva e o protagonismo na produção de sentido no processo de ensino aprendizagem, em fase de alfabetização?

Parafraseando Menezes (2001) e Libâneo (2009), podemos entender que na preparação do trabalho de profissionais, voltados ao apoio, orientação e me-

dição do desenvolvimento humano, durante as etapas da educação é necessário perceber como o mundo contemporâneo afeta os sistemas educacionais e os de ensino, para agir pedagogicamente. Por exemplo, o profissional que atua no processo de alfabetização em meio à mídia e desenvolvimento digitais percebe e reage “as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Embora a alfabetização seja um processo contínuo que pode prolongar-se por toda a vida as “transformações tecnológicas e científicas levam à [...] mudança no perfil profissional [...] e são requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível” (LIBÂNEO, 2009, p. 28).

ALFABETIZAÇÃO, TDIC E METODOLOGIAS ATIVAS

Professores que foram inseridos em um processo de práticas pedagógicas repetidas historicamente, são desafiados a alfabetizar quem nasceu e vive em um habitat digital costumeiro, de maneira que “possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, [...] à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito” (VAL, 2006, p. 19). Fazendo com que a tarefa de ensinar a valoração de sentido fonético e visual seja diferente, atraente.

Para Perez e Bairon (2002, p. 66) alfabetização

é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola.

Outro conceito diz que “alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” Soares (2003, p. 15). Então como alfabetizar alunos que se relacionam paralelamente à um mundo de

possibilidades tecnológicas, que causam “uma mudança comportamental radical, onde os alunos contemporâneos mudaram e já não são os mesmos para os quais o sistema educacional foi criado” (PRENSKY, 2001, p. 1). Xavier (2011, p. 3) ainda reforça dizendo:

mesmo que as crianças [...] ainda não questionem diretamente os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, elas estão se autoletando pela Internet e com isso desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um “jeito novo de aprender”. Essa nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada da figura do professor e pautada na independência, autonomia, necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital.

Logo, surgem perspectivas de uso dessa facilidade do aluno em interagir com os dispositivos móveis, para identificar imagens e sons transmitidos digitalmente no reconhecimento dos símbolos gráficos e fonética alfanumérica. Por conseguinte, as metodologias ativas “[...] dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo” (MORAN, 2018, p. 4) que ele está inserido, tendo assim, os alunos como geradores de conhecimento e não somente receptores de métodos pedagógicos engessados de forma quase que hereditária.

De acordo com Prensky (2001), pessoas que aprenderam a usar tecnologias digitais ao longo de suas vidas adultas são imigrantes digitais e as pessoas que nasceram já na era digital são nativos, assim “os modelos de pensamento dos alunos contemporâneos foram modificados, por isso eles pensam e processam as informações de modo bem diferentes das gerações anteriores”. Este entendimento nos leva à reflexão acerca da necessidade de coerência em uso de métodos na sala de aula.

Segundo Kensky (2012), as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) são equipamentos eletrônicos que baseiam seu funcionamen-

to em uma linguagem com códigos, por meio dos quais é possível, informar, comunicar, interagir e aprender. Com o uso frequente dessas tecnologias cotidianamente os alunos chegam à escola para serem alfabetizados em um contexto diferente, as metodologias ativas surgem então, como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada” (MORAN, 2017, p.28)

Em processo de aquisição e domínio da leitura e escrita, enquanto símbolos e fonemas, o perfil de alunos alfabetizados hodiernamente vem se modificando cada vez mais, o convívio com a era digital na qual eles nasceram os possibilita um tipo de letramento digital, ou seja, a capacidade de compreender conceitos por meio de sons e imagens gerados e transmitidos de forma rápida e quase que simbiótica, mudando a demanda e alterando as exigências do processo educativo. O uso de instrumentos tecnológicos que priorizem o saber e a capacidade de investigação do aluno é igual a um método de ensino híbrido que, pode ser entendido como conhecimento mediado ou acompanhado pela tecnologia físico-digital, trazendo inúmeras combinações e ramificações possíveis a um mesmo processo.

As metodologias escolhidas pelos profissionais da alfabetização não podem excluir um modo tão presente na vida dos alunos como a tecnologia, mas pautar seus artifícios e delimitar as competências pretendidas observando os instrumentos que estão à disposição e a quais os alunos estão expostos para alcançar os objetivos pretendidos.

Se queremos alunos cada vez mais ativos no processo de ensino-aprendizagem e eficazes em seus alcances cognitivos precisamos pensar de qual maneira envolveremos os nativos digitais no mundo alfabetizado, sem ignorar a época em que vivemos e nos aclimarmos às mudanças que acontecem tanto no processo educativo quanto no mundo globalizado.

Discorridas as considerações sobre o assunto, fica então para investigação prática o agir profissional dos alfabetizadores e uma adaptação à presença das TDIC no contexto social dos nativos digitais que nos leva a delinear sobre como são utilizadas as metodologias ativas nesse emaranhado de informações e competências exigidas. O conceito de metodologias ativas é eficaz na prática da alfabetização? Como tem sido o relacionamento do profissional responsável por essa etapa? O protagonismo do aluno em seu aprendizado vale também para alfabetização, valorizando o saber digital do mesmo? Tais indagações poderão ser fonte de pesquisas futuras de profissionais alfabetizadores que buscam compreender como as metodologias ativas inferem significado em seu ambiente de trabalho, ajudando na aquisição de saberes agregadores para novas práticas educativas.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, por se mostrar mais adequada a este tipo de investigação. Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizado um estudo de caso (ESTEBAN, 2010) que contou com a participação de três professores dos Anos Iniciais da Educação Básica - fase alfabetização, sendo eles regentes em: primeiro, segundo e terceiro anos, da rede privada de ensino da cidade de Ceres, Goiás:

Professor GF²: Graduação em Pedagogia, 27 anos, alfabetiza há 2 anos;

Professor ET: Graduação em Pedagogia e Letras, 46 anos, alfabetiza há 10 anos;

Professor RA: Graduação em Pedagogia, 43 anos, alfabetiza há 15 anos.

Em meio ao processo de construção desta pesquisa, o Brasil foi surpreendido. O Ministério da Saúde divulgou a Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020) que declarou Emergência em Saúde Pública de

importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) e o Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás regulamentou o regime especial de aulas não presenciais (REANP) no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19.

A saber disto e por se tratar de uma pesquisa de foco estabelecido, após revisão de literatura e devida autorização dos profissionais pesquisados envolvidos, foi feita a coleta de dados, com questionário perfil e entrevista disponibilizados por meio de dispositivos de mídia, a saber: Formulário *Google* e áudios *Whatsapp*, (com dados coletados baixados e arquivados para segurança dos pesquisados) o que é bastante pertinente ao que se é pesquisado neste documento. Os professores responderam perguntas referentes às suas práticas com o objetivo de elucidar suas formações e conceito de metodologias ativas que cada um é capaz de conceber, além de conhecer quais os métodos utilizados no processo de alfabetização.

Os dados encontrados foram confrontados às teorias de concepção acerca das metodologias ativas e alfabetização de alunos nativos digitais de Moran (2018), Prensky (2001), para realizar uma reflexão significativa, quanto às práticas por eles exercidas, sobre qual o entendimento pedagógico e a perspectiva de mudança que estes profissionais têm para um contexto múltiplo de avanços ininterruptos.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentamos e refletimos sobre as concepções expressas discursivamente pelos profissionais pesquisados as quais concorrem para uma abordagem pedagógica acerca do uso das metodologias ativas na alfabetização, por meio dos seguintes tópicos: Metodologias ativas e atualidade; metodologias ativas na alfabetização; e facilitador ou óbice.

I - METODOLOGIAS ATIVAS E ATUALIDADE

Hodiernamente as mídias estão presentes na vida cotidiana dos alunos e não é novidade dizer que se aliadas a práticas pedagógicas que primam por metodologias ativas, se tornam ferramentas para a prática de ensino pautado em trocas e sínteses em um espaço vivo e interativo. Podemos perceber esta assertiva junto aos inúmeros tutoriais e vídeos explicativos disponíveis na internet dos mais diferentes formas e formatos, além dos aplicativos e aparelhos eletrônicos cada vez mais ocupantes do cotidiano humano.

Quando falamos do fazer pedagógico que valoriza o paralelo entre consistência didática e flexibilidade metódica, podemos ponderar sobre o antes e depois do afastamento físico de sala de aula onde as metodologias ativas eram raramente consideradas e passaram a ser quase que exigidas para manter uma dinâmica de aprendizagem, o que pode ser conflitante com os meios profissionais que a educação estava acostumada a lidar. A comodidade de processos educativos perenes ainda tem relevância quando se trata de escolha de métodos didáticos e a perspectiva de renovação causa estranheza e até mesmo resistência. Veja o que os pesquisados responderam quando questionados acerca das metodologias ativas e seus pontos positivos:

Excerto 1:

Com relação com as metodologias ativas eu não sei se é isso mesmo... mas, eu acredito que seja as estratégias que eu uso para alcançar o meu aluno. Bom eu não vejo quase... pontos negativos em relação as metodologias ativas na sala de aula pelo contrário eu vejo mais como positivo porque acredito eu que todo profissional da educação ele precisa ter em mãos diversas formas de metodologias se ele não conseguiu de uma forma ele tem que conseguir de outra ele tem que confeccionar ele tem que criar ele tem inventar sabe, então a metodologia ativa eu acho ela extremamente relevante né. *(Profissional ET – transcrição de entrevista em áudio)*

Excerto 2:

Trabalhei bem pouco né, na verdade eu levei eles pra ver um vídeo só um dia (...) mas porque nós estamos trabalhando com alunos nativos digitais então eles pedem que a gente seja mais tecnológico né. *(Profissional GF – transcrição de entrevista em áudio)*

Excerto 3:

Bom, primeiro as metodologias ativas são aquele modelo que a gente usa né, pra ensinar os meninos a terem uma participação mais ativa nas aula é a resolver problemas a partir de situações que realmente acontecem e que fazem algum sentido para eles, de uma forma que eles sintam mais inseridos né no questionamento, no que eu estou propondo, na atividade que eu estou propondo no tema que eu estou trabalhando. *(Profissional RA – transcrição de entrevista em áudio)*

Nos excertos acima percebemos que apesar das metodologias ativas serem um termo bastante discutido no ambiente acadêmico, existe nas linhas e entrelinhas do discurso apresentado a insegurança ao conceituar. O que os profissionais pensam ser apenas uma atitude de adaptar métodos ao cotidiano, não sai muito do entendimento da utilização do lúdico como meio atrativo para os estudantes. Sendo que, a ideia de metodologia ativa é mais ampla, vai além, permeia a linha da autonomia e mediação presente no processo educativo indo até a percepção do ser como agente do próprio conhecimento não passivo, mas, ativo e reflexivo.

No segundo excerto, o profissional mesmo compreendendo que o alunado se modificou e conseqüentemente exige práticas reflexivas e adaptação didática, deixa inferido em sua fala que as mídias são apenas um modo de mostrar aos alunos que sim, o mundo globalizado evoluiu, temos inúmeros instrumentos a disposição, mas, não vê neles relevância e apenas os sugere como manutenção de uma prática costumeira revelando uma dificuldade de conceituação do que seja de fato metodologia ativa. Esse desconhecimento de quais sejam os métodos ativos dificultam sua inserção no processo educativo. Como posso utilizar aquilo que desconheço?

II - METODOLOGIAS ATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO?

Entendendo o aluno como protagonista e agente ativo durante a busca de conhecimento, surgem os questionamentos: E as crianças? Essa perspectiva de educação de forma flexível, interligada e aliada as TDIC são válidas também para a alfabetização?

Excerto 4:

O nosso corpo a corpo que faz a diferença, talvez o nosso afeto e nosso carinho com nosso aluno, as nossas palavras de inspiração as nossas palavras para levantar a autoestima deles faz toda a diferença e do outro lado do telefone a gente não consegue fazer isso, então falta muito isso, (...) em questão de desenvolvimento da criança a relação de conteúdo não tem nada de bom nisso não tem nada de ponto positivo. (*Profissional GF – transcrição de entrevista em áudio*)

O profissional defende aspectos que para ele são essenciais para interação professor-aluno na fase de alfabetização e se demonstra incapaz de perceber pontos positivos na interação pedagógica mediada pelas mídias e justifica seu posicionamento dizendo que a tela de um instrumento eletrônico não é capaz de alcançar o aluno eficazmente. Sabendo que os alunos das profissionais pesquisadas têm idades entre 6 a 8 anos, podemos ser compreensíveis quanto a preocupação existente de manter o afeto e o carinho. Mas se tratam de crianças sem autonomia cognitiva e digital? Podemos ponderar que não. Veja a incoerência do excerto 5 discursado quando indagamos o profissional acerca de seus alunos:

Excerto 5: Tudo hoje em dia é de tão fácil acesso né, acaba que eles já vem pra gente com determinados conteúdos que vamos trabalhar, hoje tudo está sendo trabalhado muito na vivência deles, então como hoje em dia tudo é de fácil acesso a metodologia ativa já está bem ai. (*Profissional GF – transcrição de entrevista em áudio*)

Já em outra perspectiva o profissional ET foi favorável ao uso das estratégias apresentadas pelas metodologias ativas através das TDIC:

Excerto 6:

Pergunta: Você acredita que as mídias digitais auxiliam no processo de alfabetização? Por quê?

Resposta: Tenho certeza que sim. É uma ferramenta muito rica e de grande ajuda no aprendizado de uma criança, desde que seja bem instruída. (*Profissional ET – formulário google forms*)

A palavra “instruída” demonstra a preocupação presente na resposta do profissional quanto à quantidade de supervisão familiar que a criança recebe para manusear equipamentos e também reforça a perspectiva de que os meios digitais que são corriqueiros estão diuturnamente instruindo e possibilitando cenários para aquisição de novas competências cognitivas, o professor não ocupa o lugar de detentor absoluto dos conhecimentos, mas muda o foco pedagógico concedendo ao aluno posicionamento significativo em seu próprio processo de aprendizagem e esse papel pode ser exercido a partir daquilo que já se sabe e convive.

O reconhecimento do cenário atual é ponto relevante para a busca de estratégias, seriam então as metodologias ativas uma opção dispensada?

III - FACILITADOR OU ÓBICE

Veio o REANP – Regime de aulas não presenciais, e os profissionais despreparados perante a nova realidade, acostumados a trabalhar presencialmente, precisaram se adaptar de maneira abrupta a métodos que antes sequer pensavam. Logo, encontramos dados de resistência às TDIC como estratégia de ensino. Situação que causou a busca e o uso de novos caminhos para educação em tempo de pandemia. Com o fluxo de trabalho aumentado e uma realidade educacional imposta com desafios antecipados e moldes inesperados, ocorreu uma quebra de expectativa e o que antes era entendido como uma realidade futura, simplesmente aconteceu. As falas então se tornam em discursos de pessoas exauridas que tentam manter a saúde mental para exercer a profissão durante o processo de alfabetização.

Excerto 7:

Bem antes da paralização eu usava as mídias sim, não como estamos usando agora, que que eu usava? Eu usava: músicas que eu pegava no youtube, algumas reflexões, algumas histórias, eu sempre utilizei dessa forma bem tranquilo, é... algum joguinho tá, então essa era a forma que eu utilizava antes da paralização. *(Profissional ET – transcrição de entrevista em áudio)*

Quando perguntados se estavam preparados (as) para essa adaptação às mídias em seu fazer pedagógico, os pesquisados desabafaram:

Excerto 8: Nunca eu nunca imaginei na minha vida passar por esse processo que a gente está passando hoje extremamente complicado, desmotivador, mas nós não podemos perder a fé de que isso tudo vai passar e que a gente vai voltar logo, mas não estava nada preparada e estou extremamente frustrada, cansada psicologicamente por ver tudo que eu estou vendo e nessas nossas questões no desenvolvimento de nossas crianças e extremamente preocupada com o que vai vir depois. *(Profissional GF – transcrição de entrevista em áudio)*

Em meio aos desabafos uma fala nos chama atenção, veja:

Excerto 9: Não, não estava preparada porém é quando chegou a hora de entrar mesmo de cara, corpo e alma nas mídias, foi preciso também entrar em um processo de aprendizagem né... então eu passei a aprender **estou aprendendo e quero continuar aprendendo pra poder trabalhar de uma forma mais significativa e pra conhecer mais esse mundo onde nossos alunos é...viverem**, vamos dizer assim, porque eles trabalham 24h dentro desse mundo e a gente não conhece 100% né. Não vamos conhecer tão fácil mais pelo menos **a gente precisa entender que mundo é esse que eles estão vivendo pra que a gente possa fazer uma mediação de ensino aprendizagem mais significativa para eles.** *(Profissional RA – transcrição de entrevista em áudio grifo nosso)*

“Estou aprendendo”, “esse mundo onde nossos alunos vivem”, essas assertivas nos fazer pensar. Começamos pensando na passagem do tempo e o quanto ele impulsiona mudança entre, nativos e imigrantes digitais. E percebemos que reconhecer a necessidade de aprendizagem constante é uma premissa presente nas entrelinhas da educação onde o ensino enfrentou uma crescente de ferramentas que já vinham surgindo, como por exemplo, a produção de vídeos em diferentes formatos: tutoriais (que ensinam passo a passo), *vlog* (onde o professor fala sem auxílio de outros materiais) ou *screencast* (narração de slides).

O desafio de alfabetizar tomou novas proporções, inicialmente tivemos como pergunta geradora, mas, diante do encontrado, tanto em condições e pesquisa quanto resistência. Com cargas exaustivas de trabalho os profissionais que dantes eram exigidos em suas habilidades e inovações pedagógicas passaram a lidar com a necessidade de quebrar paradigmas enquanto reorganizam suas ideias e mantêm o processo educativo.

Excerto 10: Nossa... O meu trabalho é...triplicou as vezes a gente pensa que é só um pouquinho um tempinho de você gravar uma aula mas a gente tem que pensar, a gente tem que mudar muita coisa porque se fosse na sala de aula seria... a gente trabalharia e enfrentaria de uma forma, mas como você não está com o aluno perto, você tem que pensar em como que a mãe irá transmitir aquele conhecimento para a criança e... além da gente ficar pensando muito, tentando organizar da melhor forma possível tem os momentos de gravação tentar aprender a... organizar pra aula ficar mais... editar, gravar, editar, enfim, respondendo os pais o tempo inteiro eles não tem tipo um limite, não segue limites de horários então você tem que ficar disponível basicamente o dia todo (*Profissional ET – transcrição de entrevista em áudio*)

Mas a final de contas, a postura emancipadora e a percepção do ser como agente do próprio conhecimento, não passivo, mas, ativo e reflexivo, funciona na alfabetização? O que se pode levar:

Excerto 11:

Pergunta: Sob seu ponto de vista quais os pontos negativos e positivos do uso das metodologias ativas em sala de aula?

Resposta: Eu creio que seria mais pontos positivos que negativos porque essa **metodologia ativa ela traz pra um contexto mais simplificado numa linguagem mais próxima do aluno que vai fazer mais sentido pra ele, mais significativo durante o processo de ensino aprendizagem, porém o professor precisa estar 100% preparados**, o que nós temos hoje são professores que não estão 100% preparados. (*Profissional RA – transcrição de entrevista em áudio, grifo nosso*)

Educação significativa e de qualidade para todos são dizeres que regem nossa educação e se equilibram entre facilitar o acesso e possibilitar avanço com aquilo que os alunos são capazes de produzir e as dificuldades que tal ação acarreta. Chegamos então, a um local de dualidade, mesmo se tratando de um tema

em discussão e aprofundamento já há alguns anos na academia, tem sido desenvolvido aos poucos na educação básica brasileira e a realidade educacional de falta de adaptabilidade e formação para executar novas estratégias, faz com que o campo que exija desconstrução sobre o perfil profissional e os métodos perenes utilizados para alfabetizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos com uma indagação acerca do uso das TDIC na alfabetização, sob uma abordagem metodológica ativa, partindo da observação contemporânea onde os alunos são nativos digitais. E conseguimos mais. A pandemia mudou as condições de trabalho dos pesquisados, antes, o que era apenas pensamento se tornou de fato uma estratégia viável e método de trabalho. As TDIC se tornaram o meio mais eficaz de alcançar os estudantes e por isso não esperávamos. Não tão brevemente. Ocorreu uma mudança drástica de hábitos e conceitos que antes aconteciam a passos lentos quase que imperceptíveis.

As instituições de ensino se adaptaram para manter a educação “funcionando” aos moldes de uma ordenança que precisou ser absorvida, aprimorada e executada em um curto período de tempo. O conhecimento começou a ser disseminado de forma remota, sem tempo prévio para um planejamento metódico que transformasse a educação básica em Educação a Distância (EAD). Sem estruturação didático-material o processo ora feito presencialmente sofreu impacto emergencial exigindo dos profissionais flexibilidade e novas habilidades como o citado acima, o que inferiu significado nas respostas dos pesquisados.

Em meio a realidade a qual vivenciamos, nos deparamos com a relutância dos perfis pesquisados em participar da pesquisa. Quando abordados os possíveis perfis expressaram em suas respostas de negação, falas onde a inseguran-

ça de responder sobre o tema, ficou clara. Durante a pandemia, o distanciamento impediu os pesquisadores de manterem contato direto e os meios de comunicação encontrados para coleta de dados foram via aplicativos. Os profissionais que aceitaram e se disponibilizaram a contribuir com seus posicionamentos foram poucos.

Ao encontrar tamanha resistência e recusa, esta pesquisa toma como dado absorvido a dificuldade do profissional atuante na Educação Básica em se despir de certos preconceitos quanto às academias. O *status* de análise acompanha um estereótipo existente quanto à pesquisa, fazendo com que os profissionais pensem que serão avaliados ou julgados de alguma forma. Mesmo esclarecendo que tal dinâmica não é aceitável e que a academia não desenvolve investigações de cunho arbitrário, mas sim, investigações que visam contribuições para diversas áreas do conhecimento.

“Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 27), houve resistência e dificuldades, mas houve também descoberta de profissionais que se tornaram pesquisadores e o tema desta pesquisa se tornou atual apesar de não ser novo. Sim, as metodologias ativas aliadas as TDIC podem ser utilizadas na alfabetização.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. ISBN 978-85-8429-049-9

BASTOS, C. C.; **Educação & Medicina**. 2006. Disponível em: <http://educacaoe-medicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 12 ago. 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020 Órgão: Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 13 set. 2020

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação** – fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre, AMGH Ltda., 2010.

KENSKY, Vani Moreira. **O que são tecnologias e por que elas são essenciais.** In: KENSKY, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** – 11- ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

MENEZES, Luiz Carlos de. Políticas de formação de professores: A unidade em questão. In: LISITA, Verbena Moreira S.S. (Org.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas** / Verbena Moreira S.S. Lisita – Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

_____. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

PEREZ, Clotilde; BAIRON, Sérgio. **Comunicação & Marketing.** São Paulo: Futura, 2002.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants part 1.** On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SOARES, Elizabeth Nair Duarte Salgado. **Representações sociais de professores das séries iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2003.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**. 2011. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020



10.48209/978-65-5417-002-3

CAPÍTULO 3

AFETIVIDADE NA MATEMÁTICA: PERSPECTIVA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Cleunice Ribeiro de Oliveira

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

RESUMO: Esse artigo foi desenvolvido durante a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. É fato que entre as disciplinas escolares, a matemática é a que geralmente deixa marcas negativas, sendo uma das disciplinas de alto índice de reprovação. Em vista a esse contexto: Qual a importância da dimensão afetiva no ambiente escolar e como a prática pedagógica dos professores favorece a aprendizagem matemática? Sendo assim, o objetivo do presente artigo foi compreender a importância da afetividade para uma aprendizagem significativa na disciplina de matemática e a formação continuada na busca de conhecer metodologias que beneficiem o processo de aprendizagem matemática. É uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados em referenciais bibliográficos e documentos, constituindo análise de literatura, as quais contribuíram para as discussões sobre os resultados e reflexões sobre a temática em estudo, com base nas ideias de autores: Freire (1996), Vygotsky (2010, 1984), Piaget (1973, 1967), Casassus (2008), D’Ambrosio (2009, 2001), entre outros. Os resultados mostraram que a prática de ensino dos professores de matemática, necessita estar em consonância com as necessidades afetivas, sociais e cognitivas dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento integral destes. O processo cognitivo e a afetividade trabalham juntos para proporcionar uma aprendizagem efetiva dos alunos. Sendo necessário que o professor esteja sempre atualizando-se na sua formação continuada, para a melhoria da prática em sala de aula e utilização de metodologias diversas, tornando assim, o ensino da matemática atrativo e significativo para os alunos. Portanto, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de matemática é preciso que o ensino seja pautado na afetividade, relacionando com a formação do professor, inicial e continuada, voltado para a metodologia que favoreça a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Matemática. Afetividade. Formação Continuada. Metodologias. Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A relação professor-aluno é extremamente importante para o desenvolvimento de um ensino significativo e de qualidade na disciplina de matemática, porque, quando há um bom relacionamento em sala de aula, conseqüentemente acarreta uma aprendizagem eficaz para os alunos. É na troca de experiências entre professor e aluno que a aprendizagem acontece, quanto a isso, Freire (1996,

p. 25) afirma que: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”. Assim, quando o relacionamento entre professor e aluno é positivo, a contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem é bem maior, e ao mesmo tempo, é motivadora, pois facilita o diálogo e contribui para a construção do conhecimento.

A matemática sempre esteve presente na vida do ser humano, faz parte do cotidiano, seja no simples ato de contar, operar sobre quantidades, medir a massa dos alimentos, entre outros, no entanto, é a disciplina crítica, na maioria das escolas, gerando, um alto índice de reprovação. Segundo Weiss (1997, p. 16), o fracasso escolar é “uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência de escola”. Em alguns casos, o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem por não se adaptar ao método pedagógico utilizado pela escola. Outros casos estão relacionados a fatores cognitivos, emocionais, culturais, sociais e políticos.

De acordo com Brasil (2017), a escola precisa preparar o estudante para que ele possa entender como a matemática é aplicada dentro e fora da escola. Assim, o desafio das escolas é fazer com que os alunos aprendam a matemática com qualidade, tendo desenvolvimento integral do educando, nisto a dimensão afetiva, não deve ser negligenciada. É preciso vencer os desafios, por meio de metodologias diferenciadas que visem o alcance de resultados positivos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina de matemática, encontrando uma ponte motivadora para que o aluno desperte e desenvolva as habilidades e competência necessárias para efetiva aprendizagem.

Partindo das perguntas: Qual a importância da dimensão afetiva no ambiente escolar e como a prática pedagógica dos professores favorece a aprendizagem em matemática? A pesquisa, desenvolvida buscou compreender a importância da dimensão afetiva para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na disciplina de matemática, relacionando-a com as ações metodológicas utiliza-

das pelo professor, e, ressaltando a contribuição da formação continuada para assegurar um ensino de qualidade e eficaz frente a sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Mesmo estando presente no cotidiano, a matemática é conhecida como uma disciplina difícil e complexa, inúmeros são os casos, em que, o fracasso escolar está relacionado com a disciplina de matemática, sendo esta, a principal causa da reprovação nas escolas, e o terror dos alunos. Nesse mesmo contexto Torisu e Ferreira (2009, p. 112), argumentam:

Historicamente, a matemática é tida como uma disciplina difícil, na qual poucos têm sucesso e que causa, em muitos certo temor, para essas pessoas a matemática é considerada como a disciplina que oferece maiores dificuldades na escola, e o bom desempenho nessa área se reserva a pessoas mais capazes.

É necessária ser mudada a visão da matemática como terror, por isso, vários teóricos veem realizando pesquisas e estudos, que possam transformar a matemática em uma disciplina prazerosa e significativa; para que isso aconteça, é preciso que o ensino de matemática possa ser mais humanizado e afetivo, em que, o relacionamento professor-aluno seja pautado na confiança e no respeito, além da afetividade, é necessário também que, o professor seja capacitado e atualizado dentro da área de ensino, que possa utilizar ferramentas e metodologias adequadas para que verdadeiramente o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma eficaz.

Em relação à afetividade, Piaget (1967) explica que o desenvolvimento intelectual possui dois elementos: o cognitivo e o afetivo e que ambos se desenvolvem paralelamente e são indissociáveis no processo de aprendizagem. Portanto, é necessário que a escola esteja trabalhando conteúdo de matemática de tal maneira que priorize, tanto a aprendizagem cognitiva, quanto afetiva, pois ambas favorecem o desenvolvimento integral do educando.

Sobre afetividade dentro do processo educativo, Costa e Souza (2006, p. 12) afirmam que:

Afetividade no processo educativo é importante para que a criança manipula a realidade e estimula a função simbólica. Afetividade está ligada a autoestima e as formas de relacionamento entre aluno e aluno e professor e aluno. Um professor que não seja afetivo com seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios com os alunos e deixará de estar criando um ambiente rico em afetividade.

Assim, torna-se evidente que, para a efetivação da aprendizagem é necessária uma boa relação entre educador e educando, pois é o diálogo que propicia um ambiente favorável para que aconteça a construção dos saberes. Em relação a importância do diálogo interativo Freire (1992, p. 11) argumenta: “É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão”.

Segundo Vygotsky (1984), a interação é responsável pelo desenvolvimento do indivíduo. O teórico afirma que há uma interação constante e contínua entre os processos internos e as influências do mundo social que o indivíduo interpretará a sua própria maneira. Assim, a interação na sala de aula contribuirá, muito no processo de aprendizagem. O autor ainda argumenta que na perspectiva de construir o conhecimento, implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

Neste contexto de aprendizagem, Casassus (2008, p.28) afirma que “para transmitir o gosto pelo conhecimento, um professor precisa dominar os conteúdos de sua disciplina”, é preciso que o professor seja formado na área específica, mas que além da formação inicial é necessário a formação continuada, pois ela garantirá a atualização, contribuindo para a evolução constante do trabalho do professor.

Para Brasil (2018) a BNCC em relação à formação do professor aponta que as formações inicial e continuada devem ser baseadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. O conhecimento está relacionado ao domínio do conteúdo; a prática refere-se em criar e gerir ambientes de aprendizagem e engajamento diz a respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e interação.

Portanto, é preciso buscar inovações, com formas de dar aula, novas metodologias e técnicas de ensino que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem. É preciso ler, estudar, refletir, trocar experiências, fazer intercâmbio com outros países e provocar a curiosidade do educando, levando-o a querer aprender e a gostar de permanecer na escola. Assim, havendo relação afetiva professor e aluno aliados a uma formação atualizada e continuada do professor, que seja criativo e saiba utilizar as metodologias de ensino e técnicas diversas em sala de aula, a aprendizagem do educando será de fato eficaz e significativa.

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O relacionamento professor-aluno é essencial, na relação educativa, pois cria um clima favorável para a construção dos conhecimentos, propicia uma relação professor-aluno baseada na confiança, no respeito, na admiração, eleva a autoestima do educando e favorece o prazer de estar e permanecer na sala de aula, é através do afeto que o professor cria vínculos com educando e constrói o respeito entre ambos. Bonfim (2010, p. 09) afirma: “afeto entre educador e educando é como uma semente lançada na terra fértil: germina numa rapidez surpreendente e produz fruto de qualidade”.

É o afeto que une, que cria laços, que facilita uma discussão em sala de aula, é ele, que permite uma interação significativa à aprendizagem. Para Piaget (1967), a criatividade é a energia que impulsiona e motiva, dessa forma, ela é a

energia da ação pedagógica para o funcionamento da experiência cognitiva.

Medeiros (2017, p. 1174 - 1175) afirma que:

a afetividade é um dos fatores relevantes na prática pedagógica do professor, pois facilita e contribui para a aprendizagem dos alunos e deixa o professor mais seguro diante de sua turma, que o respeitará e devolverá em troca absolutamente tudo que receber de seu professor: seja algo bom, seja algo ruim, pois os alunos costumam ter seu professor como exemplo a ser seguido. Assim o papel da afetividade na relação professor e aluno e suas explicações na aprendizagem for baseada na afetividade, obviamente, tanto professor como os alunos terão mais facilidade de construir valores essenciais para uma boa convivência em sociedade e de entendimento das diferenças comuns a todos ser humano.

Vygotsky (1984) reconhece que há uma íntima ligação entre a aprendizagem e a dimensão afetiva. Segundo o teórico é a afetividade que coordena o significado dos objetos e das situações vivenciadas pelos indivíduos, proporcionando o aprendizado. Haydt (1999, p. 57) argumenta, que “o educador, na sua relação com educando estimula e ativa o interesse do aluno e orienta o seu esforço individual para aprender”. A autora continua argumentando que “cabe ao professor durante sua intervenção em sala de aula e por meio de sua interação com a classe, ajudar o aluno a transformar sua curiosidade em esforço cognitivo e passar de um conhecimento confuso, sincrético, fragmentado, a um saber organizado e preciso”. Torisu e Ferreira (2009, p. 169) argumentam que “ao estabelecer laços afetivos com seus alunos, em sala de aula, o professor poderá influenciá-los de modo positivo, proporcionando um ambiente agradável e de confiança mútua”.

Portanto, a afetividade é necessária na sala de aula, ela é capaz de tornar o ambiente escolar em um lugar confiável e propício para aprender e relacionar-se. “Nas instituições em que os alunos se dão bem com os colegas, não há brigas, o relacionamento harmonioso predomina e não há interrupções nas aulas, eles se saem melhor” (CASASSUS, 2008, p. 30). Assim, a afetividade é indispensável à produção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo, porque é na convivência que as diversas formas de aprendizagem acontecem.

AFETIVIDADE NA MATEMÁTICA

Para D'Ambrosio (2001, p. 16) “A matemática é o maior fator de exclusão nos sistemas escolares. O número de reprovações e evasões é intolerável”. Ainda de acordo com o autor, em prol da melhoria dos resultados surgem mudanças curriculares, sugestões de metodologias motivadoras, a busca de práticas educativas que sejam significativas unindo a matemática ao mundo real, ao cotidiano do estudante. Portanto, o ensino e aprendizagem de matemática necessitam ser contextualizados e afetivos.

De acordo com Mattos (2018, p. 743):

O sentimento tem a capacidade de transformar-se, desde que haja uma nova maneira de o perceber instalado. Portanto, procurar indícios que levem alunos a terem desempenhos insatisfatórios em matemática é, de certa forma, tentar revertê-los. Exige, entretanto, observação e entendimento do desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos. Se, se quiser revertê-los, há que se modificar práticas docentes e ponto de vista dos alunos sobre os conteúdos matemáticos.

A afetividade é importante no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de matemática. As emoções influenciam na aprendizagem dos alunos, principalmente o sentimento de satisfação, quando os alunos, realizam a tarefa proposta e percebem que progrediram. Há também as emoções desfavoráveis, ou seja, de frustração, essas se manifestam quando os alunos se sentem incapazes de realizar as tarefas. Segundo Chacon (2003), cabe ao professor rever, redundante, o conteúdo e a metodologia empregados frente à sala de aula, refletir sobre a ação pedagógica e considerar a afetividade como um fator importante na aprendizagem, pois o componente afetivo manifesta-se em termos de interesse, satisfação, curiosidade, valorização, *etc.*

A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS RELAÇÕES AFETIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Só a formação inicial já não basta, é necessário investir na formação continuada, para atender às novas demandas educacionais e a valorização do profissional, além disso, a capacitação dos docentes influencia de forma positiva na qualidade e melhoria do ensino, impactando numa melhor qualidade na formação dos alunos.

A contextualização do ensino de matemática oferece ao aluno significado na aprendizagem, levando-o a perceber que ela faz parte do cotidiano, por isso, a necessidade e a importância de estudá-la e compreendê-la, inserida na realidade vivenciada. Casassus (2008, p. 30) argumenta sobre a necessidade de “adaptar o conhecimento há uma maneira compatível com o fluxo natural em que a turma está inserida naquele momento”.

A afetividade em sala de aula, de acordo com Casassus (2008, p. 32) é “a capacidade sensível de entender os alunos e de pôr-se no lugar deles, essa capacidade é essencial para induzir o processo de aprendizagem”. Assim, tanto a afetividade quanto a formação continuada do professor é imprescindível para o ensino eficaz, não só no ensino fundamental, mas em toda a educação básica.

METODOLOGIAS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA MATEMÁTICA

A respeito da busca de metodologias que colaborem para o aluno superar a memorização de conteúdos matemáticos Casassus (2008) argumenta que é preciso, para reverter o baixo desempenho na disciplina. É necessário deixar para trás as estratégias tradicionais e buscar novas estratégias de ensino que visam

a melhoria dos resultados dos alunos. Vencer as aulas monótonas e tediosas é uma necessidade para melhoria do ensino de matemática, pois o fracasso da disciplina pode estar relacionado às aulas pouco interessantes.

Ausubel (1982), na teoria da aprendizagem significativa, segundo o teórico, o fator mais importante para a aprendizagem é o conhecimento que o aluno já possui. Considera a construção intelectual do sujeito em função da utilização dos conceitos como organizadores da nova informação. Assim uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios, em uma situação relevante para o aluno, proposta pelo professor.

De acordo com Haydt (1999, p. 148), “Para que a aprendizagem se torne efetiva, é preciso substituir, as aulas, as tarefas mecânicas que apelam para repetição e a memorização, por tarefas que exijam dos alunos a execução de operações mentais”. Ainda de acordo com Ausubel (1982), as condições para que ocorra uma aprendizagem significativa são a adoção de materiais e estratégias potencialmente criativas por parte do professor e a predisposição para aprender por parte do aluno. O autor nos leva a refletir que, a aprendizagem só é concretizada quando o aluno é o protagonista na construção do próprio conhecimento, rompendo com o paradigma tradicional, utilizando metodologias que despertem a curiosidade e o interesse dos alunos para aprender.

Dessa forma, o professor de matemática precisa estar apto para trabalhar estratégias didáticas voltadas para o ensino de matemática, como a utilização de uma sequência didática que segundo Zabala (1998, p.18) são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”, pois ela permite, a transformação gradual das capacidades dos alunos, tendo como base o que eles já sabem e, em cada etapa vai ampliando a capacidade desses alunos. Sendo assim a sequência didática é um bom instrumento para o professor utilizar.

CONSIDERANDO AS BUSCAS PARA CONSTRUIR O ESTUDO

A pesquisa é um estudo realizado durante a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas, com uma abordagem qualitativa bibliográfica e documental. De acordo com Gil (1999, p.65), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa documental vale-se de materiais e documentos com toda espécie de informações trilhando os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica. Ainda de acordo com o teórico Gil (1999, p.94) “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais.”

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de autores conceituados, que são referências na área de ensino, e em documentos publicados, para compreender a importância da afetividade para a aprendizagem significativa na disciplina de matemática. Dessa forma, foi realizada a busca nas plataformas *Google Acadêmico* e *SciELO*, livros, periódicos, artigos, teses e documentos monográficos, obtendo informações que buscam desvendar os fenômenos desse processo a partir dos laços criados entre professor e aluno de forma a contribuir para a formação integral do educando.

A pesquisa procurou investigar situações da relação afetiva entre professor e aluno, a importância da formação continuada e as possibilidades de metodologias existentes que podem facilitar a aprendizagem do ensino de matemática, contribuindo para uma aprendizagem significativa, em que o aluno é o protagonista, pois, a cognição e afetividade caminham juntas.

Dentro desse contexto, Piaget (1973, p. 135) argumenta:

[...] a efetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas as estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, não comporte, na qualidade de moveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver

estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, não torne aquelas em consideração: os dois aspectos afetivos e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis.

Há, portanto, a necessidade de a escola resgatar a afetividade professor e aluno, porque a mesma, é primordial e inseparável do conhecimento. A afetividade está relacionada a gostar, a querer relacionar-se, por isso, é tão importante no processo de aprender, porque, para aprender é necessário interesse, e sentido à aprendizagem tornando-a significativa para o aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise de resultado da pesquisa na área de ensino de matemática sobre a ótica da afetividade na prática pedagógica, baseada nos referenciais: : Freire (1996), Vygotsky (2010, 1984), Piaget (1973, 1967), Casassus (2008), D'Ambrosio (2009, 2001), contribuiu para a ampliação do conhecimento da autora, além disso é necessário no âmbito escolar, reflexão sobre a prática pedagógica, voltada para a contribuição na sala de aula, como necessidade de melhoria dos resultados da aprendizagem de matemática.

O ensino de matemática vem obtendo resultados preocupantes, em relação ao processo de aprendizagem, são alunos que têm terror da disciplina e também dificuldades na relação professor aluno, por isso, vários estudos e pesquisas veem destacando a importância da afetividade no ensino de matemática. Segundo Piaget (1967) a afetividade cria uma espécie de meta propulsora, atribuindo valores às atividades, estando presente em cada etapa do desenvolvimento cognitivo, ainda na visão do autor, a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído na interação ativa do sujeito com o meio, onde o desenvolvimento humano passa por estágios no campo cognitivo e afetivo, que vão sendo construído em virtude da ação da criança e da oportunidade com o meio.

Para Piaget (1989 apud Vargas, 2016) o desenvolvimento intelectual recebe a contribuição e o complemento dos fatores da dinâmica mental, entre eles, a afetividade, e esta impulsiona o desenvolvimento cognitivo e se fortalece com as estruturas construídas e a direção da atividade intelectual. Qualquer que seja a ação do sujeito sempre estará em funcionamento a inteligência e a afetividade, os estados afetivos estão sempre permeados pelos cognitivos e vice-versa.

Vygotsky (2010) questionou a divisão entre as dimensões cognitiva e afetiva, considerando impossível a separação entre os aspectos intelectuais e os aspectos volitivos e afetivos. O autor defende que o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. “O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas” (VYGOTSKY, 2010, p. 146).

Freire (1996) aborda questões fundamentais para a formação de educadores e a importância da boa relação entre educador e educando, para o autor ensinar exige diversas habilidades, entre elas, exige o saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. Para ele, na prática educativa é necessário a afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, e que não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro, pois segundo Freire (1996, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O autor argumenta que, o afeto é indispensável na atividade de ensinar, uma vez que o ensino e a aprendizagem são mantidos pelo desejo e pela paixão, sendo assim, é possível identificar condições afetivas que facilitam a aprendizagem do aluno. Que ensinar não é só transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Casassus (2008), argumenta que o clima emocional é essencial para haver aprendizagem, segundo o autor, docentes com formação sólida, avaliação sistemática, material didático suficiente, prédios adequados e famílias participantes, são características importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, mas um aspecto que chamou atenção na pesquisa realizada pelo autor em 14 países, foi que o ambiente emocional adequado, gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno, também é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem; para o autor, entre os fatores que influenciam a aprendizagem, o clima emocional adequado dentro da sala de aula, o desempenho é melhor, de acordo com a pesquisa que o autor realizou, o desempenho foi superior, em 46% na disciplina de matemática.

De acordo com D'Ambrosio (2009) a contextualização no ensino de matemática é necessária, pois ela está presente no cotidiano da sociedade e da cultura humana, cabendo ao professor buscar essas provas concretas da matemática no dia a dia e levar para a sala de aula. O autor sugere novos meios de aprendizagem, priorizando a tecnologia, que trará aperfeiçoamento das relações pessoais e interpessoais na prática educativa. Destaca quatro dimensões na aquisição das teorias do conhecimento: a sensorial, a intuitiva, a emocional e a racional. O autor explica que o processo de gerar conhecimento como ação é enriquecida pela relação com os outros sujeitos que estão imersas no mesmo processo, por meio da comunicação. Argumenta que “o grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã” (D'AMBROSIO, 2009, p. 80). Para o autor os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro.

A proposta de D'Ambrosio (2009), é a adoção de uma nova postura educacional, a busca de um novo paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem baseado numa relação absoluta de causa-

efeito. O autor defende uma educação universal, atingindo toda população, proporcionando a todos o espaço adequado para o pleno desenvolvimento da criatividade, preservação da diversidade, onde o autor chama de ética da diversidade, voltada para o respeito, a solidariedade e a cooperação, que conduzirá a paz interna. O autor argumenta que “atingir a paz total é nossa missão maior como educadores, em particular como educadores matemático” (p.120). Portanto, “Se a educação não conseguir promover a construção do conhecimento por meio do afeto, do respeito as dificuldades e os sentimentos do aluno, não será a base do autoritarismo e do castigo que formará um cidadão coerente” (BONFIM, 2010, p. 9).

Na atualidade, é necessário que professores e escolas, busquem uma nova concepção de ensino na disciplina de matemática, sem pensar apenas em “decoreba” e conteúdo sem significados, é necessária uma renovação de conteúdo, currículos e do resgate da afetividade na sala de aula. Quando o estudante está envolvido emocionalmente, é possível motivar-se para a aprendizagem facilitado uma aprendizagem efetiva, com significados e prazerosas.

De acordo com Nogueira (2007) sem a afetividade torna-se mais difícil obter o interesse do estudante para o envolvimento do processo ensino-aprendizagem, é necessária a interação professor-aluno, pois o sujeito sozinho, por melhores que sejam suas potencialidades hereditárias de nada é capaz, da mesma forma que o objeto não pode manifestar suas características sem um sujeito para percebê-los. Na relação, ambos são ativos e indispensáveis.

Para o desenvolvimento de um ensino de qualidade na disciplina de matemática, além da afetividade, é necessário que o professor esteja atualizado, capacitando-se para trabalhar com metodologias que facilitem o processo de ensinar e conseqüentemente alcançar a aprendizagem mais efetiva e comprometida dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ajudar os estudantes a vencerem os bloqueios ocorridos durante as atividades, e superar a aversão à disciplina de matemática é necessário dimensionar a afetividade no ambiente escolar e trabalhar a prática pedagógica favorecendo a aprendizagem na matemática. A afetividade é essencial a produção do conhecimento, e, na maioria das vezes a escola tem deixado de lado a afetividade e investido apenas no cognitivo, obtendo um resultado insatisfatório na aprendizagem de matemática.

A falta de afetividade leva a rejeição e a carência de motivação para aprendizagem, por isso, é necessário que a escola resgate a afetividade professor-aluno, criando um vínculo afetivo de confiança e respeito durante a construção da aprendizagem na sala de aula.

Por meio da pesquisa, durante a análise, pode-se perceber que a forma como o professor se relaciona com o aluno é tão importante quanto as metodologias de ensino e o conteúdo a ser ensinado. Por isso, além da formação inicial, é necessária a formação continuada, que garante a atualização do professor às novas diretrizes educacionais e aos novos paradigmas do ensino de matemática, que é voltado para a educação humanizada, pois é valorizando as relações humanas, e as emoções particulares de cada aluno, onde ele se sinta seguro e confortável para aprender, que a aprendizagem significativa acontecerá, e, assim, ou terror da disciplina de matemática será possível erradicar-se.

Esse estudo é relevante para a prática pedagógica, pois não justifica o aluno ser assíduo as aulas, e no final, ficar retido na disciplina de matemática, ser reprovado. Assim é necessário o empenho do professor para a garantia da aprendizagem, refletindo sobre a prática, buscando uma relação professor-aluno pautada na afetividade, capacitando-se em busca de ampliação dos

conhecimentos, buscando novos métodos e técnicas, para facilitar o processo ensino-aprendizagem da disciplina de matemática.

Entende-se que as metodologias são importantes para o ensino, no entanto é necessário superar a metodologia apenas de memorização, as estratégias tradicionais e as aulas monótonas e tediosas, nas aulas de matemática, inovando-as por aulas atrativas, por sequências didáticas, projetos, modelagens matemáticas, jogos de investigação e desafios que possam motivar os alunos a participarem ativamente das aulas e a querer aprender.

Portanto, parafraseando Piaget (1967), o cognitivo e o afetivo se desenvolvem paralelamente, por isso, ambos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, o professor de matemática, além de ser capaz, atualizado e que saiba utilizar metodologias diversas de ensino, necessita ter um relacionamento afetivo com seus alunos. Dessa forma é possível reverter a situação de déficit de aprendizagem da disciplina de matemática e contribuir para a melhoria dos resultados.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de Professores será norteada pelas regras da BNCC**. 2018. Portal mec.gov.br. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

BONFIM, Paula. **A cultura do voluntariado no Brasil: determinações econômicas e de política na atualidade**. São Paulo. Cortez, 2010.

CASASSUS, Juan. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. **Revista Nova Escola** nº 218. Dezembro de 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/clima-emocional-essencial-haver-aprendizagem-428245.shtml>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2021.

CHACON, Ines Maria Gomez. **Matemática emocional – os afetos na aprendizagem matemática**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

COSTA, Keyla Soares da; SOUZA, Keila Melo de. **O Aspecto Sócio-Afetivo no Processo Ensino Aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon**. 2006. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso: em 02, fevereiro de 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática da Teoria à Prática. **Coleção Perspectiva em Educação Matemática**. Campinas, Papirus, 17ª edição, 2009. Disponível em: www.iftmituiuba.com.br>...PDE. Acesso em: 23/02/2021.

_____, Ubiratan. Educação Matemática da Teoria à Prática. **Coleção Perspectiva em Educação Matemática**. Campinas, Papirus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

FREIRE, Madalena. **O sentido da aprendizagem**. In: Paixão de aprender. Petrópolis – RJ. Vozes, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**, 6ª edição. Editora Ática. São Paulo, 1999.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. Comportamento expressos pelo professor de Matemática em sala de aula: A visão de alunos brasileiros do Ensino Fundamental II. **Revista online de Acta Latinoamericano de Matemática Educativa**. Sección 4/EL Pensamiento del profesor, SUS prácticas y Elementos para SU formación Profesional. Vol. 31, número 1 ano 2018.

MEDEIROS, M. F. de. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. V. 21, n. Esp. 2, p. 1165 – 1178, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10179>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatuis. **As Teorias da Aprendizagem e suas implicações no ensino Matemática**. Maringá, vol. 29, Nº 1, p. 83-92, 2007.

NÓVOA, António Sampaio da. Escola Nova. **A Revista do Professor**. Ed. Abril. p. 23, Ano 2002. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____, Jean. **Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Florense, 1967.

TORISU, Edmilson Minoru; FERREIRA, Ana Cristina. **A teoria social cognitiva e o ensino aprendizagem da matemática**: Considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. *Ciência e Cognição*. Ouro Preto – MG, vol. 14, 168 – 177, 2009.

VARGAS, Vanda Bressan. Que papel pode exercer a afetividade na transição do 5º para 6º ano do Ensino Fundamental. **Caderno Pedagógico**. Os desafios da escola Pública – Paranaense na perspectiva do professor PDE – Produções Didático-Pedagógicas. Paraná. Governo do Estado. Secretaria da Educação – versão online. 2016. ISBN 978-85-8015-094-0 caderno PDE. Disponível em: www.gestaoescolar.diadia.pr.gov.br. Acesso em: 05/02/2021

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Trad – M. Resende Lisboa, Antidoto, **A formação social da mente**. Trad. José Apolla Neto *et al.* São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica**: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro. DPMA, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Mona Lysa Silva Melo
Maria Lícia dos Santos*

RESUMO: A educação tem vivido grandes desafios e transformações que refletem diretamente nas escolas e, em especial no ensino de ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que é necessário superar os limites e aceitar os desafios. A proposta, aqui apresentada, partiu de uma pesquisa qualitativa que buscou analisar as práticas adotadas pelas professoras do ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, visando compreender como as professoras percebem a importância das atividades práticas; saber quais atividades utilizam em seu cotidiano; entender as razões para o uso ou não de práticas nas aulas de Ciências. Para isto, foi aplicado um questionário a seis professoras da Escola Municipal Francisco Lopes Sobrinho que relataram ter dificuldades na utilização das atividades práticas e que raramente as utiliza. Para o embasamento teórico-científico, buscamos apoio em estudiosos que consideram que a escola deve se preparar para uma “alfabetização científica”, necessária para pensar uma educação que propicie habilidades aos alunos, possibilitando a construção de conhecimentos críticos e eficazes aos mesmos, além de documentos norteadores da educação. Os resultados obtidos na pesquisa sugerem a necessidade de capacitação dos docentes para que possa levar aos alunos uma alfabetização eficiente; apoio ao docente no planejamento e execução de atividades e, elaboração de materiais que estructure e possibilite as práticas educativas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Atividades Práticas. Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

O Século XXI é considerado por estudiosos da educação como o século do conhecimento e, a educação, tem vivido grandes desafios e transformações que refletem nas escolas. Para se alcançar a aprendizagem com eficiência, os estudiosos da educação consideram que é preciso utilizar metodologias no processo de ensino-aprendizagem de Ciências que vise um aprendizado eficaz, formando uma concepção de ensino diferenciada proporcionando ao aluno um aprendizado satisfatório.

Para Andrade, Massabni (2011, p. 836). “Os professores, ao deixarem de realizar atividades práticas podem estar incorporando formas de ação presentes historicamente no ensino, pautados por uma abordagem tradicional, sem maio-

res reflexões sobre a importância da prática na aprendizagem de ciências”. Considera Krasilchik (2004) que o Ensino de Ciências deveria tornar-se uma prioridade para o sistema educacional, pois é fundamental para a edificação de uma população consciente e crítica. É de fundamental importância que as atividades práticas assegurem um espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de ideias, ao lado de conhecimentos de procedimentos e atitudes (BRASIL, 1998).

A fragmentação das informações muitas vezes as torna vazias, e o Ensino de Ciências se torna um processo de memorização monótono e difícil. Tais observações são percebidas pela dificuldade em que o aluno tem em associar a teoria apresentada com a realidade que o cerca, assim não consegue no cotidiano identificar situações científicas.

Entendendo que a escola deva ser uma entidade pautada no respeito às diversidades, no estímulo ao pensamento crítico, na humanização e na qualidade das relações humanas, na dinamicidade e na qualidade da educação institucional possibilitando a formação global dos educandos para que sejam cidadãos criativos, críticos éticos e conscientes de sua ação transformadora na sociedade.

Observa-se a necessidade de uma dinamização nas aulas de Ciências, para que os alunos vejam o conteúdo de forma lúdica e não somente repetitivos e desestimulantes. “Portanto, as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelas atividades práticas dependem de como estas são propostas e desenvolvidas com os alunos” (ANDRADE; MASSABNI, 2011, p.837). Para tais autores é importante investigar e questionar os conhecimentos dos alunos sobre os conceitos que serão trabalhados o que facilitará na construção da aprendizagem.

Portanto, para os estudiosos citados, a observação, experimentação, o estudo de meio e outros são apenas exemplos que se pode chamar de atividades práticas que são fundamentais para o Ensino de Ciências, principalmente nos primeiros contatos com a Ciência no Ensino Fundamental. É primordial a cons-

trução de uma visão científica para que possa conhecer tanto os fatos como os fenômenos e suas implicações socioambientais.

A temática escolhida vem ao encontro do interesse da pesquisadora, enquanto aluna do curso de especialização em formação de professores e práticas educativa e também como educadora que sente a necessidade de buscar conhecimentos visando promover maior competência para a realização efetiva da docência. A problemática levantada foi buscar investigar a importância da formação dos professores e suas contribuições para o processo de aprendizagem dos alunos, enfatizando-se as influências das práticas investigativas para o efetivo Ensino de Ciências em uma perspectiva interdisciplinar.

Os objetivos que nortearam a pesquisa foram: conhecer as práticas adotadas por professores do Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental I; compreender como os mesmos percebem a importâncias das atividades práticas; verificar quais são as atividades que utilizam em seu cotidiano; entender as motivações para o uso, ou não, de tais metodologias nas aulas de Ciências.

METODOLOGIA

O estudo pautou-se nos critérios da pesquisa qualitativa, com a utilização de procedimentos de coleta de dados, tais como: aplicação de questionários, de forma remota, e análise de dados. Foram entrevistados 6 docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Francisco Lopes Sobrinho, Hidrolina/GO.

Os critérios adotados pela pesquisa qualitativa, envolve a obtenção de dados descritivos alcançados no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes. E apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa iniciou-se em outubro de 2019, com a visita à escola, com uma conversa com a equipe gestora e apresentação aos professores. Na sequência, houve a elaboração dos instrumentos avaliativos bem como o questionário a ser respondido pelos professores. Em fevereiro de 2021 foi realizada a pesquisa de campo na escola para a coleta de dados, seguida pela interpretação e análise dos dados para a escrita da pesquisa.

O questionário objetivou compreender as práticas de ensino utilizado pelos professores no ensino de ciências da escola Municipal Francisco Lopes Sobrinhos; quais desafios os professores tem encontrado para propor o aprendizado eficaz aos alunos. Qual o principal objetivo do professor ao ensinar ciências e o que se deve buscar quando se trabalha com atividades práticas? Quais metodologias têm sido utilizadas nas aulas? Quais os incentivos para a formação continuada? Como a escola tem oferecido condições para o professor trabalhar os conteúdos de ciências de forma a incentivar os alunos ao método científico? Para encontrar respostas foi aplicado um questionário aos professores.

O trabalho ficou assim estruturado: introdução, três tópicos e a conclusão. Na Introdução, apresentamos os principais pressupostos que nortearam o objeto de estudo, assim como a justificativa para a escolha do tema; os objetivos aos quais procuramos atender ao longo da pesquisa; o problema a ser descortinado; a abordagem metodológica, suporte para a execução da pesquisa. Tópico I - Aporte Teórico Científico. Tópico II – Lócus da Pesquisa. O Tópico III – Ouvindo os participantes da pesquisa. Conclusão.

APORTE TEÓRICO CIENTÍFICO

A Ciência tem evoluído cada vez mais e as crianças e jovens tem o acesso aos meios de comunicação que apresenta um leque de informações. A necessidade de acompanhar essas informações faz com que a escola tenha que se preparar para uma “alfabetização científica”, necessário para pensar uma educação que propicie habilidades aos alunos, possibilitando a construção de conhe-

cimentos críticos e eficazes aos mesmos. Freire (2001) fala da necessidade de um ensino crítico que leve o aluno a leitura de mundo que seja contextualizado:

[...] ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (FREIRE, 2001, p. 264).

A educação não deve se apegar às dificuldades que surgem para a não elaboração e realização de aulas mais dinâmicas, pautadas na qualidade e na criatividade. É necessário superar as dificuldades atuais e utilizar metodologias no processo de ensino-aprendizagem, especificamente na disciplina de Ciências, visando um melhor aprendizado. De acordo com Krasilchik (2008 p.44) “o professor tem como responsabilidade criar situações que auxiliem a aprendizagem, a qual transcorre de forma autônoma, respeitando-se as características individuais e os estilos próprios de cada um”. Ou seja, o ensino de Ciências precisa ser repensado, para que ocorra de maneira satisfatória com metodologias que fomentem ações de ensino diferenciadas, que proporcionem aos alunos um aprendizado qualidade.

Viecheneski e Carletto (2013, p. 526) apontam como as crianças, na sua iniciação escolar, detêm uma grande curiosidade e necessidade de entender o mundo ao seu redor. “Ao observá-las e ouvi-las, pode-se facilmente evidenciar suas explicações sobre os fenômenos do cotidiano, e nessas tentativas, suas hipóteses e maneiras peculiares de explicar os acontecimentos do seu meio”. Para os autores, o professor tem um papel fundamental o de mediar e,

[...] promover atividades investigativas que suscitem o interesse dos alunos, que estimulem sua criatividade, sua capacidade de observar, testar, comparar, questionar, que favoreça a ampliação de seus conhecimentos prévios, preparando as crianças para níveis posteriores da aprendizagem conceitual (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013 p. 217).

O Ensino de Ciências precisa ser significativo, levando os alunos a tomar consciência dos acontecimentos da sociedade, da relação do homem com a natureza e dos os avanços tecnológicos da ciência. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC nas competências específicas de ciências da natureza para o ensino fundamental é necessário,

Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2020, p. 324).

Para que o professor consiga trabalhar as competências específicas do ensino de ciências da natureza para o ensino fundamental, é preciso que compreenda a necessidade de inovar o ensino e de reestruturar as metodologias, possibilitando uma reflexão crítica das práticas de ensino. “É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática» (FREIRE 1996, p. 43-44). O ensino de Ciências deve levar os alunos a questionar, indagar, refletir e preparar para o incerto.

Andrade e Massabni (2011) entendem que um só conceito não explica a complexidade e a riqueza dos fenômenos naturais apresentados, e que prática possibilita explorar outros conceitos associados a tais fenômenos, bem como associar a outras áreas do conhecimento, promovendo assim a interdisciplinaridade. As práticas pedagógicas inovadoras contribuem com a construção do conhecimento, que através de projetos de ensino, jogos didáticos, entre outros, oportuniza o aluno a construir seu conhecimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem

exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p. 05).

Compete ao professor proporcionar aos alunos situações de aprendizado que desenvolva a capacidade de pesquisar, questionar e solucionar situações problemas que o Ensino de Ciências não seja desvinculado da realidade do aluno. Para os autores Colaço, Giehl e Zara (2017), uma nação só se desenvolve através do conhecimento principalmente quando começa pelas crianças.

O conhecimento está intimamente ligado ao desenvolvimento de uma nação, principalmente quando se pensa nisso desde a infância, pois formando cidadãos críticos e conscientes de seu papel é que se pode construir uma sociedade democrática, humana, sustentável e desenvolvida economicamente e tecnologicamente (COLAÇO; GIEHL; ZARA, 2017, p. 55).

Muito se fala da necessidade de práticas educativas que leve o aluno a ser crítico reflexivo e que possa construir uma sociedade mais humana, mas para que o ensino seja de qualidade é preciso pensar também na formação do professor e no suporte a esses profissionais para que possam proporcionar um ensino de qualidade. Nos dias atuais, a escola tem encontrado muitos desafios que estão intimamente ligados à formação do professor, principalmente aos da disciplina de Ciências da Natureza que muitas vezes necessitam de uma formação científica. De acordo com Chapani (2010),

A complexidade que envolve a atuação docente na contemporaneidade, o fato da ciência e da técnica não apenas ampararem a reprodução material da vida, mas se relacionarem intimamente com uma determinada visão de mundo, definindo a necessidade de uma formação científica de caráter crítico, bem como a imprescindível apropriação teórica para uma formação plena, apontam para a necessidade inescapável de uma formação ampla e sólida para os professores de Ciências (CHAPANI, 2010, p.135).

A formação do professor de ciências se torna cada vez mais complexa, pois é papel do professor formar cidadãos capazes de tomar decisões sobre os

acontecimentos sociais que possam exercer a cidadania com responsabilidade, e compreendam a necessidade da cultura científica para serem capazes de transformar a sociedade. “Se o que se requer para a formação docente na atualidade já é bastante complexo, pelo fato de vivermos em uma sociedade cada vez mais orientada pela ciência e pela tecnologia, dos professores de Ciências almeja-se ainda mais” (CHAPANI, 2010, p.56).

Para os autores Colaço, Giehl e Zara (2017) é preciso repensar a formação dos professores que atuam nas séries iniciais se almejamos um ensino de ciências que propicie um desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadãos conscientes das tecnologias atuais.

Torna-se essencial uma formação de professores consistente e contínua, que capacite os professores para o trabalho com as ciências nos anos iniciais. É necessário pensar em um processo de formação coerente e adequado, que além de atuar sobre as concepções dos docentes, venha a favorecer a aprendizagem dos conteúdos específicos de ciências, de modo a reduzir o sentimento de incapacidade ou insegurança do professor para a realização de um trabalho dinâmico, interdisciplinar e aberto às propostas de inovação em sala de aula (COLAÇO; GIEHL; ZARA, 2017, p. 60).

A formação dos professores deve ser contínua e adequada para que possam assim desenvolver um ensino de qualidade que seja voltado para as inovações da atualidade. De acordo com os autores Segura e Kalhil, muito ainda se utiliza a abordagem tradicional no Ensino de Ciências fazendo com que o aluno não desenvolva o pensamento crítico e nem as habilidades necessárias para a resolução de problemas presentes na sociedade. Que é uma necessidade apropriar-se de metodologias que sejam capazes de constituir uma ligação entre os saberes escolares com os cotidianos, para que assim possa se utilizar a ciência em benefício do desenvolvimento social.

Com o intuito de levar o aluno a construir seu próprio conhecimento, foi preciso inovar as práticas e criar metodologias que estimulasse os alunos, entre

essas as chamadas metodologias ativas as quais podem ser: metodologia de projetos, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, sala de aula invertida entre outras. Para os autores Souza, Vilaça e Teixeira (2020) muitas são as vantagens das metodologias ativas entre elas a construção do conhecimento através de atividade práticas, a interação do aluno com as tecnologias, o desenvolvimento da aprendizagem onde o aluno seja capaz de tomar decisões no seu dia a dia, buscando solucionar problemas e satisfazer as curiosidades existentes.

Seja dentro da sala de aula ou on-line, com a metodologia ativa os estudantes interagem uns com os outros, trocando conhecimentos e experiências sobre determinado conteúdo com a intervenção pontual dos professores, que são facilitadores das discussões e aprendizados sobre o tema. A metodologia ativa enfatiza a importância da experiência para o aprendizado, de modo que a vivência traga a eficiência do que chamamos de aprender na prática METODOLOGIAS ATIVAS (SOUZA; VILAÇA; TEIXEIRA, 2020, p.37,38).

De acordo com a UNESCO (2015, p.5) é necessário que as escolas possam transformar, principalmente na maneira de lidar com o Ensino de Ciências em todos os espaços de aprendizagem. Assim revitalizando as escolas incluindo os profissionais e alunos assim divulgando o conhecimento científico e tecnológico, sustentados nos valores sociais. As novas metodologias permitem ao aluno ser construtor do seu conhecimento e levam o aluno a buscar respostas, criticar e refletir sobre tudo que o cerca.

LÓCUS DA PESQUISA - ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO LOPES SOBRINHO

O distrito de Hidrolina foi criado pela Lei Municipal nº 29, de 26 de junho de 1958, pertencente ao município de Pilar de Goiás e elevado a categoria de município emancipado pela Lei Estadual nº 2.131, de 14 de novembro de 1958, sendo desmembrado de Pilar de Goiás com a denominação de Hidrolina, devido à elevada presença de recursos hídricos com águas cristalinas. A área territorial

é 580,391 km², com densidade demográfica (2010) de 6,94 hab/km². Hidrolina pertencente à Mesorregião (IBGE) 1- Centro Goiano e a microrregião de Ceres.

A sede do município foi instalada em 01 de janeiro de 1959, e apresenta três distritos, a saber: Urualina, Posselândia e Dutralina. Pelo município passa a GO 338 pavimentada entre a sede do município e o acesso a BR 153. O Código do Município é 5209804 e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, a população estimada em 2018 é de 3.622 pessoas, tendo decréscimo acentuado de acordo com o censo 2010 em que a população era de 4.029 pessoas. A zona urbana apresenta-se com 10 bairros com cerca de 2.876 pessoas dados do IBGE.

Atualmente a cidade de Hidrolina tem três escolas públicas, não havendo ensino privado no município. A Escola Municipal de Hidrolina oferta a Educação Infantil no período vespertino e teve no ano de 2020, 108 alunos matriculados; a Escola Municipal Francisco Lopes Sobrinho oferta o Ensino Fundamental I nos períodos matutino e vespertino, com 202 alunos matriculados; o Colégio Estadual Alfredo Nasser oferta o Ensino Fundamental II e Ensino Médio nos turnos, matutino e vespertino e no noturno o Ensino médio com um total de 330 alunos matriculados.

A Escola Municipal Francisco Lopes Sobrinho- EMFLS- foi à instituição escolhida para a realização da pesquisa, construída no ano de 1985, no governo estadual de Íris Rezende Machado e no governo municipal de José Alves de Moura, no projeto de mil salas de aula, no modelo pré-moldada, o qual permanece até hoje.

A escola funciona nos períodos, matutino e vespertino, nas modalidades de Ensino Fundamental primeira fase. É uma escola organizada, mas que fisicamente necessita de uma melhor estrutura para atender as necessidades dos alunos e do corpo docente. As salas pré-moldadas, de um lado têm as janelas

de vidro lacrado e, do outro lado um vitrô, que abre meia parte, com cortinas para conter o sol, tornando as salas mais quentes. Cada sala tem um ventilador de teto, que não funciona e, um pequeno na parede que não ventila toda a sala. Possui também um ar condicionado, muito antigo, que não suporta o calor e consequentemente não resfria as salas. Na parte frontal aos portões da escola tem um grande espaço de terra onde acontece o desembarque dos alunos.

Das cinco salas de aulas, quatro são de pré-moldados. A escola está dividida em dois pavilhões, com uma quinta sala separada. A diretoria e secretaria dividem um pequeno espaço, sendo que a sala da coordenação é muito pequena. Possui um computador, uma mesa e dois gaveteiros; uma prateleira onde fica parte do material pedagógico. Não possui sala para os professores. A biblioteca se localiza em uma sala pequena, com duas prateleiras com livros literários na sua maioria antigos, e não possui espaço de leitura. Ao seu lado uma sala para depósito e almoxarifado.

Os momentos de leitura são realizados no pátio da escola com uma roda de leitura. Parte do pátio é gramado, outra cimentada e outra de terra, local onde as crianças se divertem no recreio. Não possuem quadra poliesportiva ou espaços de prática de esportes e entretenimento. A cantina é pequena e não possui refeitório. Em uma pequena parte da cantina utiliza-se para armazenar os vasilhames. Os banheiros ficam em um espaço em meio às salas de aulas, sendo banheiro para os alunos e para os professores. Entre um pavilhão e outro tem uma parte coberta onde os professores ficam no intervalo do recreio.

Com a necessidade de um espaço maior devido a quantidade de alunos, a prefeitura construiu duas salas de alvenaria, sendo uma destinada para sala de aula, que comporta no máximo 20 alunos e, outra para um laboratório de informática, com cinco computadores com acesso limitando apenas aos professores. A sala também possui uma televisão, entretanto, esta não é utilizada devido ao

pouco espaço da sala, insuficiente para uma turma de alunos. Desta forma o professor trabalha suas aulas apenas no espaço da sala de aula.

Os alunos do período vespertino são, na maioria, proveniente da zona rural e percorrem distâncias de até 55 km. Chegam cansados, à escola, da viagem, e muitas vezes com fome. Os alunos da zona rural, em sua maioria tem acesso a telefone, televisão e em alguns casos até internet.

OUVINDO AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Num país onde a ciência é tratada com despeito, o estudo de ciências deve socializar o conhecimento científico em detrimento ao negacionismo (Professora C).

Foram entrevistadas 6 professoras do Ensino Fundamental da escola Municipal Francisco Lopes Sobrinho as quais trabalhavam com turmas diferentes. As profissionais foram identificadas por letra de A até F, no intuito de preservar as identidades e assim manter o anonimato. A entrevista se deu por meio de uma ferramenta digital o Formulário *Google* os quais responderam a um questionário de vinte três perguntas, das quais parte eram discursivas outras, de múltipla escolha. As perguntas iniciais se destinam a identificação do professor; as demais questões investigam as concepções dos professores sobre o ensino de Ciências.

A entrevista iniciou-se com a identificação dos professores sendo que todos os entrevistados são do sexo feminino. As entrevistadas tem idade entre 30 e 53 anos, com média de tempo de serviço no magistério de 04 a 18 anos. Das pesquisadas duas teve sua primeira formação em: técnico em magistério. Todas possuíam Licenciatura, sendo: cinco licenciadas em pedagogia, sendo que uma também tem formação em Ciências Biológicas, e uma em História. Das entrevistadas três se formou na universidade pública UEG as outras três se formou na universidade particular UNOPAR.

O tempo de formação ficou entre quatro e quatorze anos. Três delas possuem pós-graduação em psicopedagogia, uma pós-graduada em: História e Geografia do Brasil, outra pós-graduada em: Atividade física e saúde, Neuropsicologia, Educação especial e inclusiva, e Psicopedagogia institucional e clínica. Entre outros cursos de formação continuada foram citados: Pró Letramento de Língua Portuguesa e Matemática, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Observa-se que as seis professoras cursaram licenciatura, tendo assim formação apropriada para trabalhar com as aulas de Ciências, e que também estão pedagogicamente preparadas para realizar aulas prática.

Quando questionadas sobre o “motivo a qual entrou no magistério; como encara seu trabalho e, se sente prazer na sala de aula”, todas responderam que sentem prazer em estar na sala de aula e que a profissão escolhida é exercida com muito amor mesmo sendo desafiadora, como relatos a seguir:

Porque a educação me chamou atenção desde muito cedo, ainda criança eu me encantava com a habilidade dos professores da família em transmitir o seu saber aos outros. O trabalho é desafiador, mas é muito gratificante participar na formação do conhecimento de outro indivíduo. É prazeroso e ao mesmo muito exigente (Professora B).

A escolha pelo magistério é por uma questão social. A educação é o meio mais poderoso de transformação humana e isso infere em satisfação profissional (Professora C).

Também foram questionadas sobre “qual o principal objetivo do ensino de ciências” as quais atestaram que é preciso levar o aluno a ter uma compreensão do mundo e das realidades do seu cotidiano na busca da compreensão do meio em que vive para assim ter uma melhor qualidade de vida, as quais declararam,

Levar a criança a expandir o conhecimento das etapas da natureza. E entender o universo (Professora A).

Despertar o conhecimento para a natureza e suas tecnologias (Professora B).

Num país onde a ciência é tratada com despeito, o estudo de ciências deve socializar o conhecimento científico em detrimento ao negacionismo (Professora C).

Ampliar o conhecimento no meio em que vive (Professora D).

Socializar o conhecimento científico que resulta da investigação da natureza para interpretar os fenômenos naturais observados, resultantes das relações entre elementos fundamentais como tempo, espaço e entre outros (Professora E).

É mostrar a importância do ensino de ciências em nossa vida, no nosso dia a dia (Professora F).

Ensinar ciências é muito mais que transmitir conhecimentos específicos, ir além e levar o aluno a descobrir seu significado no dia a dia e aprender a questionar, criticar, refletir e se tornar um cidadão capaz de tomar decisões. De acordo com a UNESCO,

Vital para o desenvolvimento da economia e da indústria, a educação científica e tecnológica é também essencialmente importante no processo de promoção da cidadania e inclusão social, uma vez que propicia às pessoas oportunidades para discutir, questionar, compreender o mundo que as cerca, respeitar os pontos de vista alheios, resolver problemas, criar soluções e melhorar sua qualidade de vida. Além disso, a aprendizagem dos alunos na área científica é reconhecidamente importante, uma vez que está relacionada à qualidade de todas as aprendizagens, contribuindo para desenvolver competências e habilidades que favorecem a construção do conhecimento em outras áreas. Por tanto, quando se melhora a educação científica não se melhora só a aprendizagem de Ciências: o seu impacto atinge outros campos (UNESCO, 2005, p.04).

Quando questionadas sobre o que o professor de ciências deve buscar trabalhar nas suas aulas as professoras destacaram que é preciso trabalhar a “experimentação”, “higiene do corpo, saúde, alimentação”, a importância da “relação do homem com a natureza” e também a necessidade dos conteúdos de “contribuir com melhor qualidade de vida” e que “Acima de tudo instigar um comportamento investigativo no aprendiz”. De acordo com os PCNs “As atitudes em Ciências Naturais relacionam-se ao desenvolvimento de posturas e valores

humanos, na relação entre o homem, o conhecimento e o ambiente” (BRASIL, 1997, p.33).

Conforme o Documento Curricular para Goiás-Ampliado- DC-GO (2019) o principal objetivo do ensino de Ciências da Natureza é com o desenvolvimento do letramento científico, a qual abrange a capacidade de compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico, o qual baseado nos aportes teóricos e processuais das ciências poderá transformá-lo.

De acordo com cinco das seis professoras entrevistadas a escola não tem oferecido condições para que o professor possa trabalhar os conteúdos de ciências de forma a incentivar os alunos ao método científico, justificando que a escola não possui instrumentos e nem espaço que possa de alguma forma incentivar o aluno a pesquisa e experimentação entre outros e que apenas é utilizado a sala de aula e o que ela permite. Relata a professora B,

Infelizmente o sistema educacional trás consigo falhas que afetam o trabalho do professor. Por mais que haja boa vontade e interesse da maioria, existem problemas estruturais sério que impossibilitam uma maior satisfação do profissional (Professora B).

Perguntou-se às seis professoras sobre e como educar nesse cenário tão complexo em todos os campos como político, econômico, social e cultural e, quais metodologias têm sido usadas diante das mudanças que o século atual apresenta. Entre as metodologias citada pelas professoras estão: aulas expositivas, uso do livro didático, experimentação e o uso do lúdico como jogos, foram pontuados por duas professoras. As atividades lúdicas fornecem aos alunos oportunidades de aprendizagem agradável e prazerosa, quando bem planejadas enriquecem as aulas, propiciando aos alunos à participação ativa nas aulas. Podem ser trabalhados nas diversas áreas do conhecimento interdisciplinar facilitando à compreensão.

Segundo Fortuna (2000, p.10) “Não se trata de ensinar como agir, como ser, pela imitação e ensaio através do jogo, e sim, desenvolver a imaginação e o raciocínio, propiciando o exercício da função representativa, da cognição como um todo”. O jogo leva o aluno a raciocinar e tomar decisões que julgar corretas.

Muito ainda se limita as aulas de ciências ao uso do quadro, giz livro didático e exposição do conteúdo deixando de despertar nos alunos o interesse pelos temas propostos, na compreensão de que ensinar ciências é levar o aluno a refletir sobre o seu dia a dia para que possa assim ter uma melhor contextualização do mundo e de si mesmo. Para Colaço, Giehl e Zara (2017, p.59) “Apesar da importância e do interesse que pode despertar pelos temas que a envolvem, o ensino de Ciências Naturais tem sido frequentemente conduzido de forma desinteressante e pouco compreensível”.

Com as novas tecnologias é preciso que o professor se adeque as metodologias para que possa despertar nos alunos o interesse pela Ciência. Segundo a UNESCO (2005) uma boa parte da sociedade que vive no mundo formado pela tecnologia e a ciência não tem acesso ao conhecimento científico. Porém, muito precisa ser feito para que a escolas possam levar os alunos ao conhecimento científico, passando pela importância de uma estrutura física adequada, formação de professores e suporte técnico para que as aulas possam realmente atender as habilidades sugeridas para cada série. De acordo com as Professoras B e C,

Hoje as metodologias devem ser adaptadas às condições do meio. Importar uma metodologia tradicional é um equívoco se observarmos a variedade de ferramentas que podem auxiliar no trabalho diário do professor. Um bom profissional não deve apenas dominar o conteúdo, mas saber transpor o mesmo para as condições que são ofertadas (Professora B).

Trabalhar conteúdos de ciências é dar oportunidade a jovens de entender o mundo e interpretar as ações e os fenômenos que observam e vivenciam no dia a dia. Vivência e natureza são metodologias eficazes de exploração (Professora C).

Questionou-se às seis professoras se “trabalham ou já trabalharam com atividades práticas em suas aulas de Ciências”. Duas professoras (Professoras A e F) afirmaram não trabalhar com atividades práticas e quatro (Professoras B, C, D, E) disseram trabalhar ou já ter trabalhado. No entanto, estas atividades raramente acontecem segundo fala das (Professoras B, D e E).

Trabalhei com aulas práticas, usando a interdisciplinaridade para alcançar os meus objetivos (Professora B).

Sim, por entender que as aulas práticas os alunos ficam mais motivados e tenha maior compreensão das atividades propostas. Porém essas aulas não são com frequência, pois à escola oferece pouco recurso (Professora D).

Sim. Para fazer sentido a teoria trabalhada, mas nem sempre é possível devido os recursos e espaços (Professora E).

Para os autores Andrade, Massabni (2011) uma forma de o professor trabalhar em sala de aula são as atividades práticas e que sua utilização, ou não vai além da boa vontade do professor e, que é uma decisão pedagógica, que depende das condições oferecidas pela escola.

Os professores, ao decidirem como desenvolver suas aulas, realizam julgamentos pessoais sobre como devem agir, avaliando crenças, valores e conhecimentos adquiridos na formação e no exercício profissional. Se o professor valoriza as atividades práticas e acredita que elas são determinantes para a aprendizagem de Ciências, possivelmente buscará meios de desenvolvê-las na escola e de superar eventuais obstáculos (ANDRADE; MASSABNI, 2011, p. 836).

Os mesmos autores falam dos prejuízos causados pela falta da atividade prática na sala de aula, enfatizando que “Os professores, ao deixarem de realizar atividades práticas podem estar incorporando formas de ação presentes historicamente no ensino, pautado por uma abordagem tradicional, sem maiores reflexões sobre a importância da prática na aprendizagem de ciências” (ANDRADE; MASSABNI, 2011, p. 836). Para se alcançar uma educação transformadora é necessário levar o aluno a refletir e, as atividades práticas são de grande importância, as quais devem ser apresentadas por meio de metodologias diversificadas e motivadoras.

As professoras foram questionadas sobre a “preocupação ao usarem as atividades práticas”, marcando a importância por ordem 1 de maior importância e 5 de menor importância. Das quatro professoras que utilizam aulas práticas três afirmaram que se preocupam em despertar a curiosidade dos alunos e motivá-los. Apenas uma professora enfatiza a importância em modificar as ideias prévias dos alunos. As quatro se preocupam em desenvolver, no aluno, a capacidade de questionar, refletir, propor hipóteses, interpretar, e, desta forma, estimular o raciocínio científico. As quatro professoras afirmam que ao utilizarem atividades práticas se preocupam em facilitar a aprendizagem da Ciência e comprovar o que foi visto na aula teórica, de acordo com o gráfico 1.

Gráfico 1- Importância de 1 a 5 na utilização das atividades práticas.



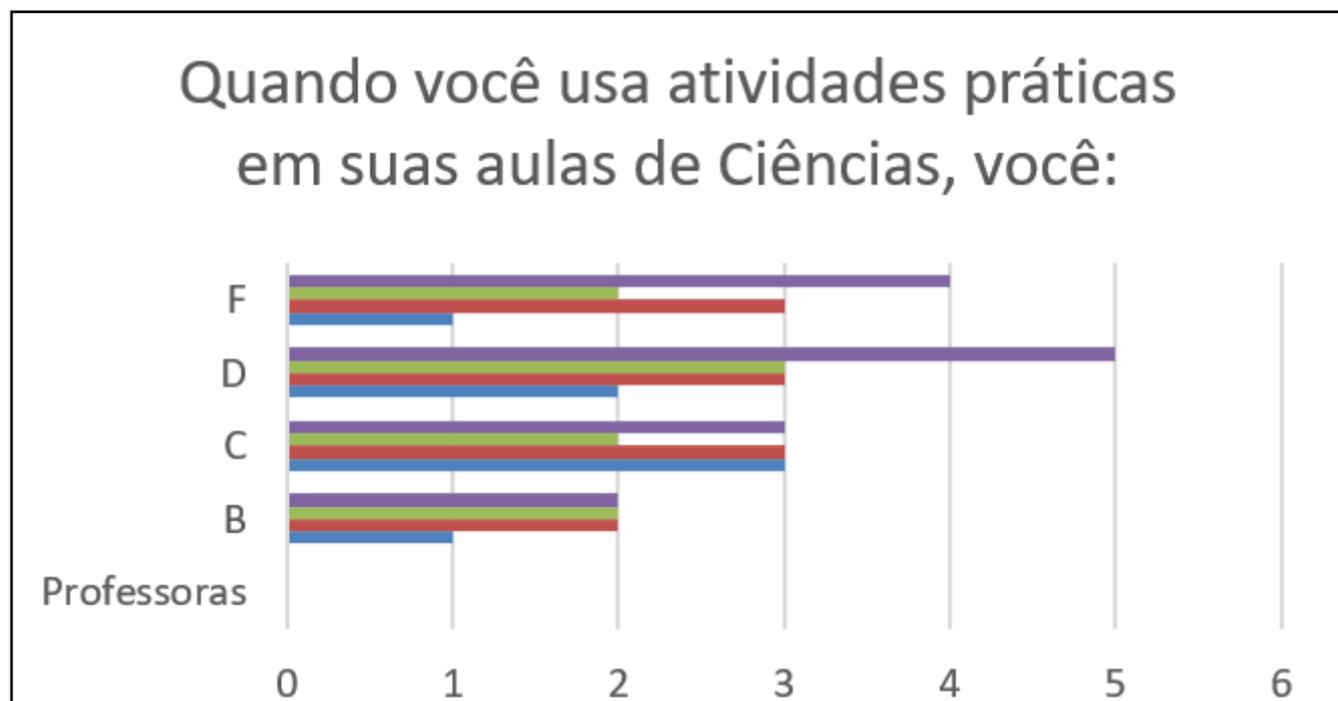
Afirmações: (1) despertar a curiosidade do aluno e motivá-lo; (2) modificar as ideias prévias dos alunos; (3) desenvolver, no aluno, a capacidade de questionar, refletir, propor hipóteses, interpretar, e, desta forma, estimular o raciocínio científico; (4) facilitar a aprendizagem da Ciência; (5) comprovar o que foi visto na aula teórica.

Ao terem sido indagadas “em que momento utilizam as atividades práticas” na disciplina. Foram disponibilizadas opções de resposta; “se a utiliza as atividades práticas sempre depois da aula teórica ou apresenta sempre antes da aula teórica”. A maioria destacou que utiliza sempre depois da aula teórica. Das quatro professoras três deram pontuação igual ou superior a três para apresentação sempre depois da aula teórica, dando pouco valor na prática investigativa. Para

os autores Andrade e Massabni (2011) usar as atividades práticas somente ou quase exclusivamente após a aplicação da teoria da à ideia de “aplicação” ou “prova” e que o conhecimento aprendido serve de complemento à aula teórica.

Os autores Andrade e Massabni (2011) destacam a importância da utilização da atividade prática e da necessidade da existência de objetos físicos para experimentos para assim classificar a aula como aula prática. Para os autores Andrade e Massabni (2011 p.840) a atividade prática define como “aquelas tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social”. Podendo ser atividades simples que utilizam matérias presente no cotidiano do aluno, superando os limites físicos da escola e proporcionando um aprendizado significativo. O gráfico 2 mostra a opinião dos professores por grau de importância.

Gráfico 2. Quando você usa atividades práticas em suas aulas de Ciências, você:



Afirmações: (1) A utiliza sempre depois da aula teórica (2) Apresenta sempre antes da aula teórica. (3) Sempre tenta apresentar a atividade prática junto com a aula teórica. (4) O momento da atividade prática (antes, durante ou depois da aula teórica) depende do tema/ da escola/da classe em que trabalho.

As duas professoras justificam não utilizarem atividades práticas em suas aulas, por falta de material didático, sala cheia, espaço adequado na escola, ausência de incentivo para se trabalhar com aulas práticas e falta de formação. A partir deste relato, pode-se perceber que há falta de incentivo e orientação para as aulas práticas no Ensino de Ciências. As professoras relatam certa dificuldade em trazer para o dia a dia as atividades práticas, pois acreditam que tais atividades estão ligadas ao uso de laboratório ou de um lugar específico. É preciso compreender que com materiais simples e com poucos investimentos, o professor pode criar, elaborar e executar aulas práticas que ajudarão na compreensão do ensino teórico.

Os jogos são atividades lúdicas que propiciam interação entre professor e aluno e ainda oferecem oportunidades de aprendizagem agradável e prazerosa que, sendo bem planejada, poderá enriquecer as aulas. Alguns exemplos são: cruzadinha, jogo de trilha, jogo da memória, dominó, que podem ser adaptados ao conteúdo desejado. Experimentos podem ser desenvolvidos com o uso de materiais de fácil acesso. Pode ser observado o crescimento das plantas; condução da clorofila; ar ocupa espaço; força do ar; estados físicos da água; ciclo hidrológico e outros.

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia causada pelo vírus respiratório chamado SARS-CoV-2 (COVID 19). A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou no dia 11 de março, estado de pandemia mundial, devido ao potencial de contaminação causado pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Perante os impactos dos acontecimentos, a área da educação também sofreu grandes consequências, principalmente quando paralisou o ensino presencial, situação que impactou a escola, professores, pais e principalmente alunos.

A circunstância mexeu com o cotidiano de todos, interferindo na aprendizagem, na compreensão e também nos sonhos e metas dos alunos. A sociedade não estava preparada para um distanciamento, tão pouco os alunos que, na sua

maioria, encontraram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto e de ficarem afastados do espaço escolar. Os professores precisaram se reinventar para poderem transmitir o conhecimento de forma remota, sem preparo prévio. Os pais que sofreram interferência direta na rotina do seu dia a dia e muitas vezes encontrando dificuldades para auxiliar os filhos nas atividades em casa, relatando angústia diante da necessidade de adaptarem.

Diante de tais ocorrências a escola teve a necessidade de se adaptar, pois muitos alunos não têm acesso à internet, que nesse momento, se tornou uma ferramenta essencial, bem como computadores e celulares para que essas aulas pudessem ocorrer da melhor forma. O espaço escolar é de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo e se faz necessário principalmente na educação básica. Os professores encontraram dificuldades em ensinar sem o contato com aluno, em compreender a dificuldade específica de cada um, dificultando o processo de ensino aprendizagem. Para as professoras pesquisadas tudo foi muito repentino causando indecisão, medo e insegurança como se evidencia nos relatos a seguir:

Quando me disseram que as aulas presenciais a partir daquele dia seriam paralisadas por tempo indeterminado e que a única opção seria a gravação de aulas remotas, veio um sentimento de insegurança, incerteza e medo. Como seria esse novo olhar para a educação? Para meus alunos? Foi então que começou as aulas e as ações para essa forma de trabalhar com educação, buscando interação educação e aprendizagem. Porém esse novo desafio me proporcionou inúmeras mudanças e a necessidade de reinventar como professora, em casa com os alunos e os responsáveis. Redescobri um novo olhar para a educação (Professora B).

No momento em que fiquei sabendo das aulas remotas me senti perdida sobre como ensinar à distancia, como chegar até o aluno e qual a melhor forma de promover o aprendizado, como atingir a individualidade e necessidade de cada aluno (Professora F).

A escola teve pouco tempo pra se adaptar ao novo modo de ensinar. Os pais buscavam atividades impressas, juntamente com as orientações pedagógicas

gias, quinzenalmente e também utilizaram a ferramenta de *WhatsApp* para a explicação e utilização de vídeo aula, visto que a maioria dos alunos não tinham computadores para a utilização de alguma plataforma. Os alunos da zona rural recebiam o material em casa levado pelos motoristas do transporte escolar. Dificuldade ao acesso a uma internet de qualidade foi uma das maiores reclamações e até mesmo o acesso a ela. Alunos da zona rural em sua maioria utilizavam dados móveis o que os impossibilitavam de acompanhar as atividades. Grande parte dos alunos recebeu apenas material impresso sem nem um contato com o professor.

CONCLUSÃO

A escola é responsável por parte da formação do cidadão devendo prepará-lo para a vida em sociedade, aonde existem diversos desafios a serem enfrentados. Formar cidadão críticos e capazes de tomar suas próprias decisões é papel do professor, que precisa superar as dificuldades do dia a dia, indo além do método tradicional e buscando inovar o Ensino de Ciências, com a utilização de novas metodologias, que possibilite ensinar a pensar, criticar, refletir e resolver. As atividades práticas sem dúvida alguma contribuem com o processo de ensino aprendizagem, promovendo habilidades e apropriação de conceitos, conceitos destacados pelo aporte teórico científico que deu embasamento para a presente pesquisa.

A escola pesquisada, “Escola Municipal Francisco Lopes Sobrinho” dispõe de um quadro profissional com professores formados, competentes e comprometidos com a formação dos alunos, alunos persistentes que buscam seus objetivos e sonhos. É preciso que o professor ultrapasse os limites físicos encontrados na escola e as barreiras invisíveis que os impeça de trabalhar uma aula prática. E de forma simples e com o pouco que tem proporcionar uma aula prática que leve o aluno a uma compreensão dos fenômenos que o cerca.

É preciso pensar na melhor forma de se trabalhar com as atividades práticas em sala de aula no dia a dia visto que na maioria das professoras pesquisadas as utilizam raramente ou não utilizam. É preciso em primeiro lugar que a escola possa abrir os olhos para a necessidade de novas metodologias e da contribuição para a formação do aluno, e que as aulas práticas podem ser trabalhadas da forma mais simples e menos complexa. Importante o papel do professor consciente da necessidade das atividades práticas assim como das metodologias ativas no processo investigativo. A escola deve contribuir dando suporte e incentivando as atividades práticas sendo importante a disponibilidade de espaço e instrumentos para aulas mais elaboradas.

A partir do momento em que o professor conhecer o papel das atividades práticas ele conseguirá ir além do que simplesmente comprovar o que foi visto na teoria e assim poder rever a utilidade de tais práticas levando os alunos a construir o seu conhecimento despertando a curiosidade e formando cidadão críticos e reflexivos. Sem dúvida é necessário uma mudança de comportamento. É preciso ter um olhar atento para a preparação das atividades que requer conhecimento e tempo disponível, para que assim consiga introduzir no cotidiano as atividades práticas e inovadoras.

No entanto para preparar e realizar uma atividade prática que leve o aluno a pensar, refletir, criticar e desenvolver seu conhecimento o professor precisa ter confiança e conhecimento para poder desenvolver tais atividades. Para que isso aconteça o professor precisa de uma formação que valorize as atividades práticas seja ela na sua formação inicial ou em uma formação continuada. A formação continuada dos professores se faz necessária para que possam se apropriar da teoria e do desenvolvimento da atividade prática os quais requer tempo e preparação. A aula prática deve ser vista como formadora do conhecimento e promotora da aprendizagem com a qual o aluno vai construir seu conhecimento e não apenas testar o que foi visto em uma aula teórica.

As novas diretrizes abordam a necessidade da utilização das atividades práticas em sala de aula, porém o investimento direto para essas atividades e para espaços para que as mesmas ocorram são insuficientes e falhos na formação do docente para a utilização das atividades. A escola não oferta um espaço aberto ou mesmo fechado para que se possam utilizar as atividades, tão pouco suporte pedagógico para atuar na área. É preciso ter um olhar voltado para o ensino de Ciências para assim conseguir adequar às atividades podendo ser elas interdisciplinar.

A escola exerce um papel fundamental de apoiar os professores criando possibilidades, buscando apoio material e articulando estratégias e ações conjuntas com todos os profissionais através de projetos que visem a implantação das atividades práticas evidenciando no Projeto Político Pedagógico da escola. Mesmo as professoras que citaram utilizar as atividades práticas, disseram o fazer raramente devido a quantidade de alunos na turma, sala de aula muito pequena o que também atrapalha o desenvolvimento das atividades. A quantidade de aluno interfere diretamente na qualidade da aula, pois apenas um professor para orientar vários alunos não o faz com qualidade, correndo o risco de passar despercebidos questionamentos e dúvidas dos alunos. Sem laboratório, sala maior e mais adequada, profissional capacitado para auxiliar o professor, tais atividades ficam deixadas de lado na hora do planejamento escolar.

Concluimos que existe uma grande busca na qualidade do ensino de Ciências. Entretanto, muito ainda precisa ser feito, para melhorar a qualidade do ensino aprendizagem de ciências, tais como: investimento na formação e nas condições de trabalho das professoras da escola municipal. Valorizar o profissional da educação é permitir que contribuam com a formação de cidadãos crítico, reflexivo e capaz de tomar decisões que promovam a edificação de uma sociedade mais humana e reconhecida em suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências**. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n4/a05v17n4.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Base Nacional Comum Curricular, educação é a base, Brasília, 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 de mar. 2020.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 18 de jan.2021.

CHAPANI, Daisi Teresinha. **Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São Paulo. Disponível: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102035/chapani_dt_dr_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 10 de fev. 2021.

COLAÇO, Gisele A. de Mello; GIIELHL, Leidi Katia; ZARA, Reginaldo A.. O Ensino de Ciências nas Séries Iniciais: um olhar sobre a ciência, o cotidiano e as tecnologias. **Arquivos do MUDI**, v 21, n 03, p. 50-65, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/40941/pdf>. Acesso em: 03 de fev.2021.

COSTA, Gercimar Martins Cabral (Organizador). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI** / – Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020. 642 p. : il. ; 23. Disponível em: <https://editoraigm.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Methodologias-Ativas-m%C3%A9todos-e-pr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar?In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra**. Estud. av. v.15 n.42 São Paulo maio/ago.2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142001000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em: 17 jan. 2021.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado**. Volume II - Ensino Fundamental Anos Iniciais 2019. Disponível em: https://secretaria-de-educacao-novo-gama.webnode.com/_files/200000405-541ff54201/ANOS%20INICIAIS.pdf. Acesso em: 10 de fev. 2021.

KRASILCHIK, Myriam. 2004. **Prática de Ensino de Biologia**. 4° ed. rev. ampl., 2° reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SEGURA, Eduardo; KALHIL, Josefina Barrera. **A METODOLOGIA ATIVA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**. Revista REAMEC, Cuiabá - MT, n.03, dezembro 2015, ISSN: 2318 – 6674.

UNESCO BRASIL. **Ensino de Ciências: o futuro em risco**. 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139948?posInSet=1&queryId=d914f64a-9764-4e0b-9f5a-1bd5c1a68581>. Acesso em: 08 jan. 2021.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. **Investigações em Ensino de Ciências**. V. 18, n.3, 2013, p. 525-543. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/112>. Acesso em 04 de fev. 2021.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, V. 6, n.2, 2013, p.213-227. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1638/104>. Acesso em 04 de fev. 2021.



10.48209/978-65-5417-002-5

CAPÍTULO 5

ESTUDO DA EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA MINISTRADOS EM REGIME DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Paula Tavares de Souza

Maria Lícia dos Santos

RESUMO: O tema central que guiou o presente estudo - refere-se à evasão escolar, com foco em cursos técnicos de educação à distância. Por ser um fenômeno com raízes históricas e sociológicas, é necessário um olhar atento por parte de educadores, instituições de pesquisas, órgãos e representantes educacionais que criam políticas públicas. Levando em consideração que a evasão escolar se manifesta negativamente em forma de fracasso e impedimento de avanços sociais, como o pleno exercício da cidadania, pesquisas com tal foco possuem relevância para promover o combate ou a minimização de seus efeitos. O objetivo do estudo foi buscar compreender os aspectos fundamentais relacionados à evasão em cursos desta modalidade. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, buscando cientificidade através de conceitos e teorizações de autores estudiosos da temática, com levantamento bibliográfico através de publicações em livros, artigos, dissertações e teses cujo tema se centrou na evasão e no fracasso escolar, em contextos educacionais de cursos profissionalizantes, como é o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e do Programa Novos Caminhos. Os trabalhos pesquisados demonstraram que a evasão escolar apresenta causas variáveis, múltiplas e complexas. As principais dizem respeito a fatores como questões de cunho pessoal, falta de apoio institucional, pedagógico e administrativo, e falta de conhecimento e habilidade no uso de tecnologias.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Fracasso Escolar. Ensino Profissionalizante. Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

A temática do presente estudo trata-se da evasão ou abandono escolar nos contextos de cursos de formação técnica, ministrados em regime de educação à distância. Com a realização da pesquisa, que foi precedida de uma revisão de literatura narrativa, buscou-se promover reflexões à luz de trabalhos de teóricos, pesquisadores e acadêmicos que se propuseram a analisar a temática, apontando as dificuldades e sugerindo possibilidades. O tema, que é um problema enraizado historicamente no sistema educacional brasileiro, tem ganhado notoriedade, como apontam Dore e Lüscher (2011).

Em sua pesquisa, Sampaio (2018), lembra que, enquanto um fenômeno manifestado no cerne social, a evasão escolar não é tida como algo que sur-

giu recentemente no âmbito da educação formal. Também, tal problemática não transcorre apenas em nações que se encontram em processo de desenvolvimento social, como comumente é pensado. No caso especificamente da realidade educacional brasileira, a situação tem-se mostrado mais delicada entre jovens de 15 a 17 anos, faixa etária em que está prevista a conclusão do ensino fundamental e o início do ensino médio.

A evasão escolar é um desafio a ser vencido em todas as esferas e modalidades educacionais, não se restringindo à educação básica. De acordo com Costa e Santos (2017), a evasão tem se constituído como real problema a ser superado no campo dos cursos de formação para o mercado de trabalho dentro da educação pública. Segundo os autores, com a chegada do Século XXI, o Brasil passou a investir de maneira mais efetiva em políticas e programas que evidenciavam a formação profissional em nível técnico, primando por atender as novas demandas empregatícias ampliadas com planos de aceleração do desenvolvimento econômico do país.

A política educacional pública mais recente, elaborada para prover a qualificação profissional técnica para o mercado de trabalho, trata-se da efetivação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Foi instaurado a partir do ano 2011 e representou um verdadeiro marco inovador na educação técnica brasileira devido ao seu poder de alcance. Em suas origens, o programa tem como objetivo promover a capacitação de milhões de jovens e adultos, buscando possibilitar soluções para a carência de profissionais tecnicamente habilitados e qualificados para atender às demandas do mercado em variadas dimensões e áreas.

Assim, a funcionalidade do PRONATEC se processa por intermédio da ministração de cursos gratuitos através de parcerias com as diversas instituições que tradicionalmente ofereciam o ensino profissionalizante, entre elas: Sesc (Serviço Social do Comércio), Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e os Institutos Federais de

Educação existentes em todo território nacional (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

Com a finalidade de ampliar sua abrangência e poder de alcance através da oferta de maiores números de vagas o PRONATEC, assim como outros programas de formação técnica elaborada, geridos, coordenados e ministrados através das políticas educacionais públicas, passou a se valer também da modalidade de educação a distância (EaD). Entretanto, assim como no ensino presencial, em tal modalidade também são observadas elevadas taxas de evasão ou abandono, como reportam Costa e Santos (2017).

Estudos apontam para a importância dos cursos técnicos profissionalizantes devido à necessidade, cada vez maior, de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado. As instituições públicas de ensino que oferecem formação profissional de forma gratuita, por meio de programas e políticas públicas como o PRONATEC, desempenham indispensável função, no que diz respeito à formação de jovens e adultos, para um mercado de trabalho marcado pela competitividade e que requer uma formação eficiente e de qualidade, bem como possibilita a cidadania e oportunidades profissionais.

Partindo da assertiva de que, em uma democracia, na qual se prima por uma governabilidade e poderes que emanam do povo, a educação insta como uma responsabilidade do Estado para com a população. Assim, mais que promover a existência das vagas ao ensino, é preciso levar em consideração a necessidade de promover formas de garantir e assegurar a iniciação e a conclusão dos cursos e programas. Ante a problemática da não completude de cursos técnicos, é de fundamental importância propor reflexões sobre os fatores e as causas da evasão, visando contribuir para a ampliação do debate, e apontar possíveis soluções (COSTA; SANTOS, 2017).

A evasão escolar tem se destacado como um dos principais problemas que as instituições de ensino têm enfrentado na atualidade. Embora se trata de um fenômeno antigo, vivenciado no âmbito da educação pública e, por vezes, apontado como decorrente de questões como, a falta de espaços ou escolas e o atual

contexto das tecnologias da comunicação e informação aplicadas ao ensino à distância, que não foram suficientes para minimizar os altos índices de abandono em cursos técnicos, como atestam Gonzales, Nascimento e Leite (2016).

O PRONATEC, de acordo com as considerações de Peixoto *et al.* (2019), se apresenta como uma grande evolução no ensino técnico, vivenciado a partir da segunda década do Século XXI. A oferta de cursos em modalidades presenciais e à distância em uma escala nacional, tem sido crucial para promover melhorias pertinentes a equidade e igualdade no que tange as oportunidades no mercado de trabalho e a formação da consciência cidadã.

Ante as breves reflexões acima apontadas, cabe mencionar que a pesquisa buscou ancorar sua relevância e justificação na perspectiva de que a evasão escolar é um problema de ordem não puramente educativa, mas também com caráter fundamentalmente social. Estudos e pesquisas que buscam avaliar e compreender o dimensionamento da temática abordada são importantes para favorecer a construção de conhecimento sobre as causas e as manifestações da evasão, da mesma maneira que oferecem possibilidade de propor medidas e formas para sua minimização e enfretamento (OLIVEIRA; BITTENCOURT, 2020).

A problemática que norteou a pesquisa, baseou-se no fato de que a promoção de cursos profissionalizantes envolve a mobilização de recursos financeiros e educacionais nos contextos das políticas públicas para o setor. Sendo assim, a evasão, ou seja, a não completude do programa não traz prejuízos apenas de ordem econômica, mas também acarreta transtornos sociais, visto que, em tais situações, a educação deixa de cumprir sua valorização e responsabilidade mais abrangente, que é promover a cidadania.

Deste modo, o objetivo basilar do estudo empreendido foi observar na literatura, quais os principais fatores e aspectos relacionados à evasão de cursos técnicos profissionalizantes. Nesta mesma direção, buscou-se compreender a importância de tais cursos para a profissionalização técnica, quais os fatores es-

pecificamente relacionados ao ensino a distância, bem como as possibilidades de enfrentamento da evasão escolar.

METODOLOGIA

Estudo bibliográfico

O presente estudo resultou de uma pesquisa de revisão de literatura, buscando cientificidade através de conceitos e teorizações de autores estudiosos da temática. A revisão bibliográfica é uma importante modalidade de estudo “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1991, p.48).

Além de artigos e livros, a pesquisa buscou fontes alternativas para somar em seu *corpus* teórico como publicações, de naturezas diversas, inerentes ao assunto, tais como artigos de jornais e de revistas de caráter científico e acadêmico, dissertações e teses de programas de pós-graduação.

Neste sentido, Marconi e Lakatos (2000, p.188), explicam que “a pesquisa bibliográfica, abrange a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debate. Assim, a pesquisa realizada foi de cunho bibliográfico, que, segundo Marconi e Lakatos (2000, p. 22), “leva o pesquisador a se familiarizar com o que foi escrito, lido ou formulado sobre tal assunto.” Também neste sentido, Cervo (2002), pontua que:

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir das referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes em determinado assunto, tema ou problema. (CERVO, 2002, p.65).

Para tanto, buscou-se promover reflexões baseadas em autores cujos estudos se enquadram, em uma primeira análise, com a revisão de literatura, com a finalidade basilar de pôr em evidência conceitos, teorizações e resultados de trabalhos científicos publicados elencando a temática pertinente à evasão escolar, seu dimensionamento e suas manifestações no ensino técnico à distância, como no caso do PRONATEC, bem como buscar cientificidade e experiência no estudo e elaboração de uma pesquisa científica

Definição dos Tópicos

Para dar sustentação à revisão de literatura, a pesquisa foi subdividida em forma de tópicos: I – Origem do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Atual Novos Caminhos; II - Evasão escolar: entre conceitos e realidade; III - Educação à distância com enfoque voltado à formação Técnica; IV – A Evasão no contexto do ensino à distância.

Origem do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o atual Novos Caminhos

O programa nacional de acesso ao ensino técnico e ao emprego (PRONATEC) foi criado a partir da Lei nº 12.513, de outubro de 2011, com o objetivo de expandir e interiorizar políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil, estimulando a articulação dessa política educacional com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda, tendo em vista ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores brasileiros. O Programa também se propôs oficialmente a melhorar a qualidade do ensino médio e, para cumprir esses objetivos, o PRONATEC oferta cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC) e cursos técnicos profissionalizantes em diversas áreas (SOUZA, 2014).

O Programa foi sancionado no governo da presidenta Dilma Rousseff, sob a responsabilidade do ministério da educação (MEC), especificamente a secreta-

ria de educação profissional e tecnológica – SETEC/MEC (BRASIL, 2012). Assim, a Lei de nº 12.513 estabeleceu quais são os objetivos estruturais do programa: I Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e à distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II Fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V Estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. VI Estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2012).

Portanto, a finalidade do PRONATEC consiste em ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Essa iniciativa do governo contribuiu de forma significativa para a profissionalização dos jovens, tornando-os capazes de acompanhar os avanços tecnológicos e melhorando as condições de inserção social, política, cultural e econômica dos brasileiros.

De acordo com documento da base legal de criação e orientações do Programa (BRASIL, 2012), é possível entender a forma com que a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações alcança a sociedade, vindo a promover a expansão, a ampliação e o estímulo à difusão e articulação da educação profissional e tecnológica e conseqüentemente as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. É importante destacar que as diretrizes do Governo Federal para a gestão do programa estão pautadas em iniciativas e ações.

Podemos destacar as seguintes iniciativas: Bolsa-Formação - dispostas nas modalidades bolsa formação estudante ou bolsa formação trabalhador, visa o fortalecimento das redes de educação profissional e tecnológica por meio da oferta de cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional em unidades de ensino existentes – redes públicas e privadas; Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Criação, expansão e consolidação de unidades dos Institutos Federais por todas as unidades da federação; Programa Brasil Profissionalizado – Escolas Públicas: Criação e consolidação de unidades de escolas técnicas estaduais e do Distrito Federal, com aumento de unidades, ampliação e fortalecimento da oferta de Educação Profissional em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; Rede E-TEC Brasil: Oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional na modalidade a distância gratuitamente; e acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem: Oferta de vagas nos SNA, com recursos recebidos da contribuição compulsória. Vagas estas ofertadas de forma gratuitas e destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.

O programa é orientado por legislações e atos normativos como Leis; Portarias do Ministério da Educação; Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada – também chamado de Guia Pronatec de Cursos FIC; Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Notas Informativas – Bolsa Formação e Notas Técnicas (BRASIL, 2012).

Teóricos da temática enfatizam que a educação profissional é um mecanismo indispensável para o crescimento social e econômico da sociedade, e que o PRONATEC se configura como um programa que apresenta perspectivas de crescimento para futuro do Brasil, sendo um importante difusor do ensino técnico e profissional no país, com grande adesão e apoio dos Institutos Federais (VIELRA; GALLINDO; CRUZ, 2017).

O PRONATEC propõe uma nova política pública em educação, representando uma alternativa de democratização do ensino técnico e profissional promovendo, por meio de legislações específicas um modelo de acesso ao ensino e, sobretudo qualificação profissional para muitos brasileiros. O programa propõe uma linguagem interdisciplinar entre o conhecimento e a qualificação profissional de pessoas que não teriam acesso à educação técnica no país, ou formação profissional técnica, bem como uma qualificação profissional dos que já se encontram no mercado de trabalho (MEIRA, 2015).

Após a finalização oficial do PRONATEC, buscando dar uma resposta às demandas da educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) na gestão do governo do presidente Jair Bolsonaro, instaurou o Programa Novos Caminhos, lançado oficialmente no dia 08 de outubro de 2019, que teve repercussão como uma solução antagônica ao antigo PRONATEC. O programa substituto, segundo De Souza (2020), traz como objetivo alavancar em até 80% o total de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional, buscando como meta chegar a 3,4 milhões até o ano de 2023. Como se pode ver, trata-se de uma política pública educacional estabelecida por meio de metas e estratégias.

De modo geral, é possível apontar que o Programa Novos Caminhos surge, como bem assegura Bentin e Mancebo (2020), como estratégia para substituir o PRONATEC, visto que este antigo programa, se assinalou como os dos mais notáveis marcos educacionais no segmento técnico e profissional do governo anterior. Também, observa-se que o novo programa tem fortes associações com as mudanças surgidas no cenário educacional, após as reformas nas políticas deste teor, iniciadas no governo do presidente Michel Temer, sobretudo no que diz respeito a validação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017).

Segundo as autoras Bentin e Mancebo (2020), a substituição foi procedida como forma da administração governamental negar a continuidade dos pro-

gramas surgidos na gestão anterior, notadamente rotulados de promover uma “esquerdização” da política nacional. As autoras tecem enérgicas críticas ao programa instaurado, vendo nele uma forma institucionalizada de apresentar um programa com alto teor ideológico, dando maior ênfase as demandas do mercado e se esvaziando de uma abordagem epistemológica, destinada a construir uma educação transformadora da realidade e não uma educação produtivista.

Para Bentin e Mancebo (2020, p.178), o programa foi elaborado “apoiando-se em redirecionamentos ideológicos, de caráter pragmático e economicista, para a desarticulação da política educacional voltada aos trabalhadores em experimentação a partir dos governos de orientação progressista”. Assim, embora voltado ao mercado de trabalho, o programa, segundo as pesquisadoras, prestigia em maior grau o próprio mercado, deixando de valorizar o educando/trabalhador em si.

Dentre as principais críticas ao programa advindo para substituir o PRONATEC, Bentin e Mancebo (2020), salientam ainda que a contextura ideológica assumida pelo governo que o idealizou, desprestigiou uma concepção de educação abrangente e significativa para o aluno. O grande enfoque tecnicista com vistas exclusivas na profissionalização e no preenchimento das demandas do mundo do trabalho, são outros fatores pontuados.

Para as autoras, o programa, que se propôs a ser um marco na formação profissional em níveis técnicos, negando o arcabouço estrutural do antigo PRONATEC, não apresenta quesitos considerados como relevantes no que tange a uma pedagogia do trabalho. Entre estes quesitos, insta questões como pouco enfoque em disciplinas e temas relacionados à formação humana e uma abordagem de ensino voltada a práticas educativas dialéticas.

Neste mesmo sentido, cabe lembrar que Bentin e Mancebo (2020, p. 167), em seu estudo, revelam uma pungente preocupação com o Programa Novos Caminhos, devido ao fato de o programa reforçar uma formação técnica em conco-

mitância com o ensino médio, fazendo com que haja uma minimização da carga horária dos cursos, abreviando conteúdos e disciplinas. Ações desta natureza tendem a desvalorizar o trabalho de instituições como os Institutos Federais que têm uma trajetória histórica “afirmando uma concepção de educação integral e integrada enquanto formação humana de caráter emancipador.”

Em seu estudo, De Souza (2020) pontua que o Programa Novos Caminhos foi elaborado em uma perspectiva fortemente tecnicista. De acordo com suas pesquisas, há uma pungente abordagem no programa voltada para conhecimentos basicamente técnicos, deixando de lado metodologias e posicionamentos teóricos destinados a uma educação emancipatória e reflexiva. Também, atenta-se para o fato de que programa foi idealizado de modo que os gastos investidos com ele, são notavelmente menores que aqueles aplicados para o funcionamento do PRONATEC.

Outro pesquisador da área de políticas educacionais que aponta falhas no programa é Dante Moura (2019). Olhando pelo prisma do poder de alcance que o PRONATEC tinha por estar ancorado nos Institutos Federais, que concernia apoio didático, pedagógico e estrutural/administrativo, o autor não vê, no Programa Novos Caminhos, a mesma força. Para ele, aspectos como menores investimentos e uma maior informatização para o ensino remoto de determinadas disciplinas e conteúdos, fazem com que o programa não tenha a mesma qualidade educacional se comparado com o PRONATEC. Embora, o atual programa conte com os Institutos Federais, houve, segundo Dante Moura (2019), uma maior flexibilização para seu funcionamento, requerendo menos exigências, o que tende a refletir em sua qualidade.

EVASÃO ESCOLAR: ENTRE CONCEITOS E A REALIDADE

No Brasil, o abandono e a evasão escolar são problemas enfrentados por gestores e educadores e, por conseguinte, pela sociedade de modo geral. Segundo dados do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas

para a Infância - UNICEF (2014), existem, no Brasil, cerca de 21 milhões de adolescentes, com idade entre 12 e 17 anos, sendo que, de cada 100 estudantes que entram no Ensino Fundamental apenas 59% terminam o 9º ano.

Estudantes que, por um motivo ou outro, abandonam ou evadem-se da escola, fazem parte de um grande contingente de cidadãos sem uma formação educacional assistida, com dificuldades de assimilar questões fundamentais de uma vida em sociedade tanto na esfera pessoal, profissional ou no que tange o exercício de sua cidadania (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

Em âmbito pessoal, a baixa escolaridade pode comprometer a consciência de direitos fundamentais como também, seus deveres. Profissionalmente podem encontrar limitações para assumir cargos que exigem formação acadêmica. A baixa escolaridade pode também dificultar ou comprometer a escolha, com discernimento, de governantes e a compreensão de que podem ter papel importante na estruturação da sociedade (OLIVEIRA; BITTENCOURT, 2020).

É neste sentido que refletir sobre a evasão e abandono escolar resultam em um problema nacional devido às consequências para a sociedade como um todo. É fundamental, portanto, que os fatores que influenciam na incidência e na manutenção de tais problemas, presentes no ambiente escolar, sejam diagnosticados e solucionados para que cada vez mais jovens concluam a educação básica.

Estudiosos da evasão e abandono escolar costumam diferenciar esses fenômenos. Para Coelho (2014), abandonar é deixar de estudar por um determinado período e retornar, sem abandonar os estudos; já evadir, é deixar os estudos, não retornando nos anos seguintes. De acordo com dados do IBGE 2018, um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série, colocando o país como terceiro em maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

A evasão e o abandono escolar ainda são um grande problema social relacionado à educação brasileira. As metas estipuladas pela Constituição Federal de 1988, determinam a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. No entanto, esses objetivos ainda não se concretizaram, mesmo sendo a educação um direito garantido e determinado no art. 6º da Constituição. Nesta carta magna, a educação – juntamente com moradia, trabalho, lazer, saúde, entre outros – constitui um direito social (BRASIL, 1988).

É evidente a diferença existente entre as regiões do país, com diversas formas de interpretação, que não permitem definir exatamente o termo evasão e abandono escolar. A diversificação na definição deste conceito, dificulta a exploração de um estudo específico para identificar a causas e os princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje.

É basilar a compressão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos desse público, dentre muitas outras questões. Evasão, segundo (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017). é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade.

A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998) e, de acordo com o estudo desenvolvido, abandono significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na evasão o aluno sai da escola e não retorna mais para o sistema escolar. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (2012), define o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e a desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência.

Outras Instituições adotam o termo abandono escolar, pois consideram a evasão um ato solitário, levando a responsabilizar o aluno e os motivos externos pelo seu afastamento. Feitosa (2020), chama este fato de fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que vivencia o aluno em seu cotidiano. Para o autor, tratar da evasão é tratar do fracasso escolar, o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola.

Educação à distância com enfoque voltado à formação técnica

Com base nas pesquisas desenvolvidas no Brasil é possível afirmar que cada vez mais, a educação técnica à distância tem se consolidado como uma modalidade de ensino importante para subsidiar a criação de políticas educacionais cada vez mais próximas aos anseios sociais, especialmente, no que se refere ao letramento social, viabilizando oportunidades, programas e projetos de formação profissional técnica. Isso justifica a relevância dessa modalidade para o desenvolvimento da nossa sociedade (NOBRE; OTTE, 2017).

Partimos do princípio e da concepção de que a educação à distância representa o direito em viabilizar o acesso à educação e à formação inicial e continuada, para ampliar o nível de escolaridade e de formação técnica e profissionalizante de professores e de tantos outros profissionais que dela necessitam. Teóricos partem da compreensão de EaD como um direito preliminar de cidadania, dever prioritário do Estado democrático, política pública básica e obrigatória para a ação de qualquer nível de governo, conteúdo e forma do exercício profissional de educadores (RADIN; LESTON; CUNHA, 2017).

Para Costa e Santos (2017), na concepção de EaD estão implicados valores como autonomia, diálogo e respeito à liberdade democrática. Sob esse prisma, compreende-se a necessidade de oferecer formação de qualidade aos professores e os instrumentos necessários ao empoderamento destes no que diz

respeito à garantia de uma aprendizagem significativa, a fim de que isso possa se reverberar na transposição didática dos conhecimentos construídos na sua própria ação docente como professor orientador de pesquisas. Uma concepção de EaD pautada no diálogo favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas fortalecedoras para a ação docente.

Segundo o mesmo estudioso, a evasão na escola média geral, ou na modalidade profissionalizante EAD, vincula-se ao maior ou menor grau de democratização do acesso da população a esse nível de ensino. Em muitos países, especialmente na Europa, está praticamente universalizado o acesso à educação média ou secundária, embora esta não seja compulsória. A não obrigatoriedade desse nível de ensino tem consequências significativas sobre o fenômeno da evasão, levando alguns pesquisadores do assunto a distinguir três dimensões conceituais indispensáveis à investigação do abandono escolar (COSTA, 2017).

A primeira está relacionada aos níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; a segunda busca saber de que tipos de evasão se trata, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; a terceira razão busca identificar os aspectos que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais.

De acordo com Dore e Lüscher (2011), a evasão escolar aponta, ainda, que sua ocorrência na educação técnica é uma das razões mais significativas para a baixa qualificação e habilitação profissionais apresentadas pelos jovens em suas tentativas de ingresso no mercado de trabalho. Para controlar o problema, não é suficiente somente examiná-lo em suas consequências e buscar soluções quando ele já tenha se manifestado. Ao contrário, os pesquisadores assim como Mendes (2013), têm enfatizado a necessidade de políticas públicas com o obje-

tivo de identificar antecipadamente a evasão escolar, de modo a possibilitar o acompanhamento de jovens em situação de risco e, assim, prevenir a ocorrência do problema.

A evasão no contexto do ensino à distância

O modelo de EaD no Brasil vem ganhando destaque nas discussões em torno da construção de políticas educacionais e alcançando cada vez mais credibilidade. Segundo o anuário estatístico AbraEAD (2008), pelo menos 2,5 milhões de pessoas estudam por meio da EaD. É importante ressaltar que, nesses dados, não estão sendo levados em consideração os cursos livres de línguas, matérias a distância de cursos presenciais etc. Nos últimos três anos o número de instituições que ofertam cursos a distância no Brasil cresceu 54,8%. Considera-se um grande crescimento, uma vez que vem aumentando significativamente (ROCHA, 2016).

Esse crescimento, está associado à busca por conhecimentos e educação ao longo da vida, atributos estes que são reconhecidos como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Esse aumento ocorre devido à EaD ser mais flexível do que os modelos tradicionais de educação, possibilitando uma melhoria na qualidade do processo educativo (RAMOS, 2016).

Para Bittencout e Mercado (2014), a evasão de alunos na modalidade EaD tem sido abordada como um dos problemas que está muito presente em todas as instituições educacionais e em todos os níveis de ensino. São vários os motivos que levam as instituições, sejam elas públicas ou privadas, a ter uma maior preocupação com o problema da evasão na EaD.

Os principais problemas são: para o setor público, os recursos investidos sem o devido retorno; para o setor privado, importante perda de receita; para ambos os setores, fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e, em algumas situações, espaço físico. Este cenário de evasão está presente

em todas as modalidades de ensino, sejam elas presencial, semipresencial ou à distância (SÁ-JARDIM; SANTOS; LEÃO, 2016).

De acordo com Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), no contexto do ensino EaD, percebe-se que diversos fatores influenciam a evasão dos alunos nestes cursos, como: insatisfação com o tutor; dificuldade de acesso; complexidade das atividades; dificuldade de assimilação da cultura inerente a falha na elaboração do curso; expectativas descuidadas por parte dos alunos; tecnologia inadequada; falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente; tempo insuficiente para realizar os estudos.

Segundo Almeida *et al.* (2013), há duas causas variáveis importantes para este estudo. A primeira, de ordem endógena, está diretamente ligada ao aluno quando está na instituição de ensino, sendo explicada por: atitudes comportamentais, motivos institucionais e requisitos didático-pedagógicos do curso; a segunda, de ordem exógena, encontra-se diretamente ligada ao aluno antes de entrar na instituição, englobando: fatores sóciopolítico-econômicos, vocação pessoal, características individuais e conjecturais, etc.

A EaD possibilita a muitas pessoas poderem estudar, democratizando a educação em lugares onde as universidades não conseguem chegar, priorizando uma educação de qualidade. Esse processo só é possível com a incorporação das TIC, formando um novo cenário educacional no Brasil, oportunizando acesso a informação e conhecimentos a pessoas que estão distantes dos grandes centros urbanos, possibilitando uma certificação para esses sujeitos.

Em seu estudo, Almeida *et al.* (2013) analisou respostas de um questionário aplicado a 270 alunos que se evadiram de um curso profissionalizante desenvolvido em modalidade de educação à distância na Universidade de Brasília (UnB). Os autores agruparam as respostas concernentes às causas para evasão em quatro grupos básicos: Fatores Situacionais; Falta de Apoio Acadêmico; Proble-

mas com a Tecnologia e Falta de Apoio Administrativo. Isto pode ser melhor observado no quadro que segue abaixo:

Quadro - principais causas de evasão em cursos EAD

POSIÇÃO	CAUSAS	DEFINIÇÃO	NÚMEROS DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
1ª	Fatores Situacionais	Relacionado a aspectos familiares, profissionais e pessoais	111	42%
2ª	Falta de Apoio Acadêmico	Aspectos relacionados a interação entre alunos, tutores e professores	70	24%
3ª	Problemas com a Tecnologia	Falta de habilidades e competências no uso de recursos tecnológicos	46	16%
4ª	Falta de Apoio Administrativo	Problemas relacionados ao apoio ofertado pela instituição de ensino	43	18%

Fonte: Almeida *et al.* (2013).

Apesar da importância dos cursos à distância como ferramenta de desenvolvimento de competências humanas para o trabalho, existem poucas pesquisas que avaliam esses cursos e, em particular, os índices de evasão. São raros os trabalhos que investigam os fatores que influenciam na decisão do aluno em desistir de um curso na modalidade de EaD. Muitos trabalhos fazem referência às causas internas, outros às causas externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer do presente estudo, buscou-se propor à luz da literatura especializada, algumas reflexões acerca da evasão escolar de cursos técnicos, pondo em evidência possíveis causas que impendem os alunos de concluírem cursos desta natureza. Constatou-se que a evasão é um dos principais entraves que impedem o alavancar dos índices de êxito e sucesso educacional; portanto, um tema que merece muito atenção e consideração.

Por ser um fenômeno com raízes históricas e sociológicas, é necessário um olhar atento por parte de educadores, instituições de pesquisas, órgãos e representantes educacionais que criam políticas públicas. As causas, como pode ser visto ao longo do presente trabalho, podem ser consideradas como multifatoriais. Contudo as consequências, mais assinaladas especificamente nos cursos de caráter técnico para formação de mão de obra para o mercado de trabalho, referem-se à falta de investimento público, levando o aluno evadido a perder a oportunidade de concluir uma formação.

Mesmo existindo no Brasil há mais de três décadas, vindo a ser fortificada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1996, a educação a distância, tantas vezes vistas como um avanço no território educacional, também é vista como um desafio. A evasão escolar, também é amplamente vivenciada nesta modalidade. O ensino remoto, tido como uma vantagem, não coíbe significativamente a evasão, o que, por sua vez, revela a profundidade da questão relacionada a este tema.

A educação tecnológica profissionalizante representa um importante elemento formativo educacional, sendo responsável pela formação de profissionais para atuarem diretamente no mercado de trabalho amplamente marcado pela competitividade. Portanto, a educação técnica precisa cada vez

mais ser pensada e estruturada de modo a conciliar as demandas do mercado com as necessidades educativas do aluno. Por isso o sujeito aprendente não pode mais ser visto como uma “tábula rasa” ou um mero cumpridor de funções burocráticas. O aluno precisa ser visto como ser pensante e sujeito ativo na construção de conhecimentos que se lhe serão válidos por toda vida.

Muitos estudos realizados por pesquisadores com experiência na temática da evasão escolar apontam que, em cursos técnicos, em especial cursos ministrados de maneira remota, as causas são variadas. A razão é que cada aluno é dotado de múltiplas características, além da própria subjetividade, inerente ao ser humano. Contudo questões como problemas sociais, relacionados a aspectos familiares e ao mundo de trabalho, além de falta de habilidade técnica na utilização de recursos tecnológicos, falta de apoio institucional e acadêmico, são tidos como as principais barreiras que impedem a conclusão efetiva de um curso técnico nesta modalidade.

Espera-se, com a presente pesquisa, ter contribuído para uma melhor compreensão de tão importante temática para a formação e qualificação de profissionais e para a cidadania das pessoas envolvidas.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; CARVALHO, R.; ZERBINI, T. Evasão em curso via Internet: explorando variáveis explicativas. **Revista RAE**, v. 5, n. 2, p. 1-22, 2006.

ALMEIDA, O. C. de S. *et al.* Evasão em cursos à distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013.

Anuário Brasileiro de Educação à Distância (**AbraEAD**), de.2008.

BENTIN, P.; MANCEBO, D. “Novos caminhos” apontados à formação para o trabalho nos Institutos Federais. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. p. 159-174, 2020. *Revista Holos*, v. 08, n. 03, p. 172-190, 2020.

BITTENCOUT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 465-504, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Justiça, 1988.

BRASIL 2012. **portal.mec.gov.br**.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COELHO, A. J. D. P. **Permanência e abandono escolar na educação profissional: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul**. 2014. 225 f. Dissertação – (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

COSTA, L. R.; SANTOS, J. C. A evasão em cursos técnicos a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 241-256, 2017.

DE SOUZA, F. R. Programa Novos Caminhos: a retomada de velhas direções para a educação técnica no Brasil. **Anais do Colóquio Internacional” Educação e Contemporaneidade”**, v. 14, n. 1, p. e14200119-e14200119, 2020.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011.

FEITOSA, M. S. **A evasão na educação profissional: do entendimento da problemática a propostas de enfrentamento**. Salgueiro-PE: Editora do IF Sertão, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZALES, R. A.; NASCIMENTO, J. C.; LEITE, L. B. Evasão em cursos à distância: um estudo aplicado na Universidade Corporativa da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia. **Revista do Servidor Público**, Brasília, v. 67, n. 4, p. 627-647, 2016.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)2018.

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**.2000.

MEIRA, C. A. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2015. 118 f. Dissertação – (Mestrado em Gestão Pública), Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 261-265, 2013.

MOURA, D. É um ataque ao direito dos filhos da classe trabalhadora de terem acesso ao conhecimento. [Entrevista concedida a] Maíra Mathias. **Revista da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 06 nov. 2019.

NOBRE, A. L.; OTTE, J. A evasão na educação a distância: analisando a realidade do curso técnico em alimentação escolar do programa Profucionario. **Revista Thema**, v. 14, n. 3, p. 313-327, 2017.

OLIVEIRA, W. P.; BITTENCOURT, W. J. M. A evasão na EaD: Uma análise sobre os dados e relatórios, ano base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 3, p. 21-43, 2020.

PEIXOTO, M. A. N.; *et al.* Análise exploratória sobre os índices e causas de evasão de uma instituição de ensino da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. In: **Caderno de Resumos do I SER Seminário sobre Evasão e Reprovação no Ensino Médio, Técnico e Superior**. Nepomuceno-MG: Editora Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2019.

RADIN, M. M. T.; LESTON, S. S.; CUNHA, M. S. Limites da ead para a materialização do direito à educação: um estudo sobre a evasão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 55-75, 2017.

RAMOS, J. L. C. **Uma abordagem preditiva da evasão na educação a distância a partir dos construtos da distância transacional**. 2016. 261 f. Tese – (Doutorado em Ciência da Computação) – Centro de Informática, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2016.

ROCHA, M. C. Educação a distância e evasão escolar: análise do curso de serviço social de uma instituição de educação superior do Distrito Federal. **Revista Projeção e Docência**, v. 7, n. 2, p. 49-60, 2016.

SÁ-JARDIM, A. C. G.; SANTOS, A. G.; LEÃO, C. R. S. Evasão discente nos cursos Pro funcionário do polo sede de Teófilo Otoni/MG, da Rede E-TEC Brasil, do IFNMG. **Revista Científica Vozes dos Vales**, v. 5, n. 10, p. 3-18, 2016.

SAMPAIO, F. E. R. **Programas de aprendizagem no combate à evasão escolar**: proposta de intervenção em uma escola pública de ensino médio do município de Fortaleza-CE/Brasil. 2018. 148 f. Dissertação – (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto-Portugal, 2018.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SOUZA, J. A. S. **Permanência e evasão escolar**: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. 2014. 152 f. Dissertação – (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal De Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

UNICEF. Brasília, 2014.

VIEIRA A. C. F.; GALLINDO E. L.; CRUZ H. A. **Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE**. Fortaleza: IFCE, 2017.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

LUCIANNE OLIVEIRA MONTEIRO ANDRADE

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Coordenadora da Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática – ECNEM. Licenciada em Matemática – UFG. Especialista em Educação Matemática – UniEvangélica. Especialista em Educação de Jovens e Adultos - CEFET-MG. Mestre em Ciências – UFRRJ. Doutoranda em Educação - UNR-AR e pela UI - PY. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura - GEPEC – UFF. Membro do Grupo de Pesquisa Educação em Fronteiras - EmF – UFF. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sujeitos da EPT no IF Goiano e seus impactos - IF Goiano. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Língua, cultura e interação (LiCultIn) - Linha de Pesquisa Relações de Gênero e Raça e Ensino Crítico - IF Goiano.

E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243079818409002>.

MARIA LÍCIA DOS SANTOS

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Doutora em Educação – PUC-GO. Mestre em História pela UnB e PUC-GO. Licenciada em História – UFG. Especialista em Metodologia do Ensino Superior – UEG. Atua como professora no Curso de Especialização Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas no IF Goiano-Campus Ceres. Professora da disciplina de Fundamentos Históricos da Educação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Campus Ceres. Tem experiência nas áreas de História, Ensino, Educação, Interdisciplinaridade e Inclusão.

E-mail: maria.licia@ifgoiano.edu.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7934023451377993>

SOBRE AS AUTORAS

Cleunice Ribeiro de Oliveira

Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Licenciada em Matemática – UFG.

E-mail: cleuniceribeiro09@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6818284767798513>

Lorrany Chinaglia Messias Valadares

Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Especialista em Linguagem, Ensino e Tecnologia. Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Básica - Ensino Fundamental - Anos Iniciais na Escola Bernardo Sayão.

E-mail: lchinaglamv@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8172096171134295>

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Coordenadora da Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática – ECNEM. Licenciada em Matemática – UFG. Especialista em Educação Matemática – UniEvangélica. Especialista em Educação de Jovens e Adultos - CEFET-MG. Mestre em Ciências – UFRRJ. Doutoranda em Educação - UNR-AR e pela UI - PY. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura - GEPEC – UFF. Membro do Grupo de Pesquisa Educação em Fronteiras - EmF – UFF. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sujeitos da EPT no IF Goiano e seus impactos - IF Goiano. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Língua, cultura e interação (LiCultIn) - Linha de Pesquisa Relações de Gênero e Raça e Ensino Crítico - IF Goiano.

E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243079818409002>

Maria Lícia dos Santos

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Doutora em Educação – PUC-GO. Mestre em História pela UnB e PUC-GO. Licenciada em História – UFG. Especialista em Metodologia do Ensino Superior – UEG. Atua como professora no Curso de Especialização Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas no IF Goiano-Campus Ceres. Professora da disciplina de Fundamentos Históricos da Educação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Campus Ceres. Tem experiência nas áreas de História, Ensino, Educação, Interdisciplinaridade e Inclusão.

E-mail: maria.licia@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7934023451377993>

Meire de Fátima Matias Mendes

Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Especialista em Mídias na Educação – UFG. Especialista em Língua Portuguesa – UNIVERSO. Especialista em Psicopedagogia - Universidade FACETEN. Licenciada em Letras – Português e Inglês – UEG. Licenciada em Pedagogia – UNICESUMAR. Professora PV – Orientadora Educacional – Secretaria Municipal de Educação do Município de Rialma em Goiás.

E-mail: meirematias2010@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4908635030654414>

Mona Lysa Silva Melo

Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Especialista em Gestão Pública Municipal. Licenciada em Ciências Biológicas pela UFG. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança. Professora contratada da Rede Municipal de Hidrolina Goiás.

E-mail: monalysa20@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6934412351570680>

Paula Tavares de Souza

Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Especialista em Comportamento Organizacional e Gestão de Pessoas – APOGEU. Graduada em Gestão de Recursos Humanos – Universidade Metodista de São Paulo. Licenciada em Pedagogia – IESA/DF.

E-mail: paulatavaressouza@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6642877401019656>



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[\(55\)99723-4952](https://api.whatsapp.com/send?phone=55997234952)

ARCO
EDITORES ● ● ●