

Revista

DoCEntes

Volume 06 - Nº 015 | agosto de 2021



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

Volume 6 - Nº 015 | agosto de 2021



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará
2021



Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Oderlânia Leite
Secretária Executiva de Gestão Pedagógica

Márcio Pereira de Brito
Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Maria Elizabete de Araújo
Assessora Especial do Gabinete

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação - ASCOM

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Wilson Rocha Rodrigues
Articulador da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Meirivani Meneses de Oliveira
Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica, Ambiental e Competências Socioemocionais - CECAS/COGEM

Paulo Venício Braga de Paula
Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE/COGEM

Produção Gráfica da Revista
ASCOM - Assessoria de Comunicação

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte-Final
Gráfica Digital da SEDUC

Revisão Português
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

Revisão Inglês e Espanhol
Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Tiragem
4.000 exemplares



Arte da Capa

Antonio Samuel Alves Costa

EEFM Enéas Olímpio Da Silva
Iracema – Ceará | Crede 11 - Jaguaribe

Nome da Tela

A educação que eu desejo

Retratei, nesse grafite, o desejo pelo conhecimento, onde trago escrito no prato a representação de uma fome insaciável. Trago como componente principal a imagem de um jovem, a fim de representar uma geração que está em constante desejo de liberdade, onde, em minha visão, a única forma pela qual podemos alcançá-la é através do conhecimento que, se usarmos com consciência, conseguiremos transformar o mundo, uma vez que, a educação transforma uma sociedade. Em geral, a obra representa um sonho, uma utopia de um aluno de escola pública, um sonho de um dia termos uma educação justa e igual a todos.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Anelyse Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR - Universidade de Fortaleza);
Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (COGEM/SEDUC);
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Assessora Técnica - SEDUC);
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os municípios - ME/PMF);
Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (CDIE-COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio)
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Escola de Gestão Pública/EGP);
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto - COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP);
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
Coordenadoria de Educação em Tempo Integral – COETI
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira

Sumário

Apresentação	07
Editorial	09
NÍVEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19 LEVEL OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC NIVEL DE HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DE COVID 19	11
<hr/> Wellton Cardoso Pereira Francisco das Chagas Barbosa do Nascimento	
AUXILIAR DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA ASSISTANT TO THE CLASS HEAD-TEACHER: STRATEGY OF STRENGTHENING TO EDUCATIONAL POLICIES IN TIMES OF PANDEMIC ASISTENTE DEL 'PROFESSOR DIRETOR DE TURMA': ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA	20
<hr/> André dos Santos Bandeira Evanilson Pereira Nunes Norma da Silva Fernandes	
CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA DA FUNÇÃO EXPONENCIAL: POR QUE ENSINAR A INTERPRÉTAR O GRÁFICO DA DOENÇA COVID-19? DIDACTIC CONTEXTUALIZATION OF THE EXPONENTIAL FUNCTION: WHY TEACH THE INTERPRETATION OF THE COVID-19 DISEASE GRAPH? CONTEXTUALIZACIÓN DIDÁCTICA DE LA FUNCIÓN EXPONENCIAL: ¿POR QUÉ ENSEÑAR A INTERPRETAR LA GRÁFICA DE LA ENFERMEDAD COVID-19?	28
<hr/> Marília Maia Moreira Amranon Guilherme Felício Gomes da Silva Cassandra Ribeiro Joye Hermínio Borges Neto	
PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA A PROMOÇÃO DE CUIDADO EM SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERVENTION PROJECT FOR PROMOTION OF MENTAL HEALTH CARE AT SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT PROYECTO DE INTRVENCIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE CUIDADO EM SALUD MENTAL EN LA ESCUELA: UN RELATO DE EXPERIENCIA	38
<hr/> Alcimeire Coriolano Gonçalves Francisca Claudia Santana Furtado Maria de Lourdes Barbosa Farias Ferreira	

A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE QUALIDADE

46

THE FULL-TIME HIGH SCHOOL OF EDUCATION AND THE BUILDING OF QUALITY
AND INTEGRAL EDUCATION

LA ESCUELA SECUNDARIA DE EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO Y LA CONSTRUCCIÓN
DE CALIDAD Y EDUCACIÓN INTEGRAL

Antônio Joceli de Araújo

A CONDIÇÃO DA MULHER NEGRA EM CLARA DOS ANJOS

58

THE CONDITION OF THE BLACK WOMAN IN CLARA DOS ANJOS

LA CONDICIÓN DE LA MUJER NEGRA EN CLARA DOS ANJOS

Virgínia Maria da Costa Matos

WHATSAPP COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
WHATSAPP AS A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

69

WHATSAPP COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Tânia Amâncio Ferreira Fernandes | Edilânia Lima Ferreira | Tereza Cristina Gonçalves da Silva

BLOG ESCOLAR GAZETA BILÍNGUE: NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE
SCHOOL BLOG GAZETA BILÍNGUE: NEW TECHNOLOGIES COMBINED WITH BILINGUAL EDUCATION

78

BLOG ESCOLAR GAZETA BILÍNGUE: NUEVAS TECNOLOGIAS ALIADAS A LA EDUCACION BILINGUE

Maria Patrícia Barros Lima

HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM A
PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

85

ORAL HISTORY, MEMORY AND INDENTITY: A LEARNING PROPOSAL BASED
ON THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES

HISTORIA ORAL, MEMORIA E IDENTIDAD: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE A
PARTIR DEL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

**Maria Vanessa Campos de Souza
Paulo Antônio Nogueira Júnior**

DoCEntes ENTREVISTA

95

Professora Dra. Danyelle Nilin Gonçalves

Apresentação

Uma das grandes questões postas para a educação brasileira atualmente é a seguinte: como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão que requer dedicação diferenciada para ser exercida de formação contínua para seu aperfeiçoamento, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Na rede estadual de ensino do Ceará, as escolas contam com coordenadores escolares, professores coordenadores de área do conhecimento e professores coordenadores de ambientes de apoio à sala de aula, que têm como principal objetivo proporcionar aos professores um suporte técnico, para que suas aulas tenham mais recursos didáticos disponíveis, e aos alunos, melhores oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Contudo, nada pode substituir para a constante qualificação do trabalho docente, quanto ao exercício reflexivo que cada professor deve fazer sobre sua própria prática. Realizar uma análise crítica, utilizando-se de elementos do método científico para sistematização de suas experiências, traz ao professor o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino mais adequados aos estudantes.

Nesta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos os professores das escolas públicas estaduais escrevam e publiquem artigos sobre suas experiências de sala de aula, ou relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Esta revista, portanto, é uma estratégia para apoiar os professores em seu processo de autoformação.

Adentrar um processo de autoformação é escrever sobre o que se faz, narrar as relações de ensino e aprendizagem com seus estudantes, analisar os conflitos inerentes à aplicação, em sala de aula, das teorias estudadas. Esses são elementos importantes para se construir um sentimento de constante aperfeiçoamento do trabalho docente.

A revista DoCEntes, nessa perspectiva, é um recurso disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos nossos professores em cursos de pós-graduação de que participam. Em nosso estado, novos programas de pós-graduação têm sido implementados em instituições públicas, em diferentes localidades; novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido palco de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa, qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se cada vez mais expressivo o número de professores que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um desses muitos elementos suscitados, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é para nós um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas e sua respectiva difusão. O periódico tem como foco, ainda, a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica brasileira a significativa contribuição de nossos professores, fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas e na mente de nossos estudantes.

Editorial

Formação Continuada – Itinerários Formativos

Os artigos, ora apresentados, constituem o **Dossiê Formação Continuada – Itinerários Formativos**. Trata-se do primeiro dossiê publicado pela revista **DoCEntes**. Esse Programa foi iniciado em 2018 e objetiva formar os professores da rede pública estadual de ensino, possibilitando a criação de uma teia de **socialização dos conhecimentos** construídos com vistas ao aperfeiçoamento das **práticas didáticas e metodológicas**. Os trabalhos publicados foram selecionados dentre os melhores da **oferta de 2020**. Vale destacar que essa formação contou com **7.000 mil professores** inscritos.

Quase metade dos trabalhos selecionados abordam direta ou indiretamente a **pandemia da covid19**. Essa doença impactou inexoravelmente o ano de 2020. Seus efeitos atingiram todas as esferas da vida humana no planeta, provocando consequências deletérias na economia, na política, na cultura, na sociedade e na educação. Além dos milhões de pessoas contaminadas, convive-se com a dor da perda de milhares de vida. Entretanto, o desafio maior do ponto de vista das relações humanas têm sido o imperativo do isolamento social.

Ao tematizar a **covid19** no âmbito educacional os artigos destacaram as **competências socioemocionais** como estratégia de amenização dos efeitos emocionais e psicológicos da doença. Outro artigo analisa-se as principais contribuições da inserção do **Auxiliar do Professor Diretor de Turma (APDT)** no sentido de fortalecer **as políticas educacionais** no enfrentamento dos efeitos negativos da **covid19** sobre os alunos. Na área de Matemática elaborou-se um trabalho para contextualizar didaticamente o gráfico da **covid-19**, aproveitando o fenômeno para o ensino de funções exponenciais. Os estudos têm demonstrado que a **pandemia** atingiu gravemente a **saúde mental** da população, com o aumento ou piora de quadros de ansiedade, depressão, estresse, etc. Um relato de

experiência aborda um projeto de intervenção que encaminha os casos mais graves para o CAPS, promoveu **formação** sobre **saúde mental** com os **professores diretores de turma** e criou sala de acolhimento, bem como práticas de meditação e **mindfulness** em sala de aula e no período do intervalo com professores e alunos.

Um dos artigos mais representativos desse dossiê condensa, em grande parte, as razões do avanço do ensino público no Ceará: a implantação significativa da **Escola de Ensino Médio em Tempo Integral**. Além, do artigo recuperar o percurso histórico da educação em Tempo Integral no Brasil e no Ceará, os dados apresentados ratificam a efetividade dessa política com base nas percepções dos estudantes e na melhoria dos indicadores educacionais, atestada pelas avaliações externas. Na verdade, essa modalidade de ensino facilitou, ao ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, a introdução de várias estratégias catalizadoras da **qualidade de ensino**. Exemplos, como o **Projeto Professor Diretor de Turma** ajudam a compreender como as **metodologias ativas e as novas tecnologias da informação e da comunicação** passaram a ser introduzidas nas escolas de forma mais frequente, colaborando na melhoria dos **resultados da aprendizagem**.

O artigo seguinte aborda a condição da **mulher negra** na perspectiva do escritor Lima Barreto. A obra **Clara dos Anjos** constitui-se num clássico da literatura brasileira capaz de, no mínimo, esclarecer as raízes da situação da mulher negra no Brasil até nos dias de hoje. Com relação as **novas metodologias**, destaca-se um relato de experiência sobre o uso do *whatsapp* no ensino de jovens e adultos (**EJA**), bem como um artigo que demonstra como um **blog escolar** bilíngue na **língua portuguesa** e em **libras** aumentou a autoestima, o senso de responsabilidade, de pertencimento e valorização da **comunidade surda**, promovendo maior interação, autonomia, colaboração e proximidade com a comunidade escolar. O último artigo elegeu como **metodologia ativa** a **história oral**, demonstrando sua capacidade como meio de aproximação dos alunos com os diferentes conteúdos abordados em sala de aula, buscando valorizar a **memória** e a **identidade**.

A entrevistada desse número especial é a professora doutora **Danielly Nillin** Gonçalves, coordenadora nacional do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Coordenadora de área do Pibid Sociologia/UFC. Sua **Entrevista** elucida aspectos centrais acerca das Redes Nacionais de Ensino e Formação de Professores.

Rosendo Freitas de Amorim
Editor Chefe



NÍVEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19

Wellton Cardoso Pereira¹
Francisco das Chagas Barbosa do Nascimento²

Resumo

Este artigo objetivou identificar os níveis das competências socioemocionais dos alunos da 3ª Série A da EEM Santa Tereza, no período de março a junho de 2020. Para tanto, foi realizada uma entrevista semi-estruturada fundamentada nas competências sociomocionais em tempo de pandemia, citadas por Viviane Senna, em uma Live promovida pela Secretaria de Educação de Sobral, em 22 de maio de 2020. Os resultados apontaram que as competências com os níveis mais baixos foram: Determinação, Colaboração e Equilíbrio emocional. Isso é preocupante e tem influência significativa na aprendizagem dos alunos da 3ª Série A investigados. Sendo assim, faz-se urgente e necessário um trabalho focado no desenvolvimento das competências socioemocionais, juntamente com as cognitivas, para que possa ocorrer, efetivamente, uma formação integral, que prepare os formandos para a vida, a cidadania e o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais. Competências Cognitivas. Formação Integral.

Abstract: LEVEL OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

This article aimed to identify the levels of social-emotional competences of students of 3rd Series A of EEM Santa Tereza, from March to June 2020. For that purpose, a semi-structured interview based on socio-emotional competences in times of pandemic, cited by Viviane Senna, was held in a Live promoted by Sobral's Secretary of Education on May 22, 2020. The results showed that the competencies with the lowest levels, were: Determination, Collaboration and Emotional equilibrium. This is worrying and has a significant influence on the learning of the students of the 3rd Series A investigated. Therefore, it is urgent and necessary, a work focused on the development of socio-emotional competences together with the cognitive competences, so that an integral formation can effectively occur, which prepares the students for life, citizenship and the job market.

Keywords: Social-Emotional Competences. Cognitive Competences. Integral Formation.

1. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, professor de Matemática na EEM Santa Tereza, em Altaneira-CE.
2. Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Resumen: NIVEL DE HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DE COVID 19

Este artículo tiene como objetivo identificar los niveles de competencias socio-emocionales de los estudiantes de la 3ª Serie A de la EEM Santa Tereza, de marzo a junio de 2020. Para ello, se realizó una entrevista semiestructurada basada en las competencias socio-emocionales en tiempos de pandemia, citada por Viviane Senna, en una conferencia promovida por el departamento de Educación de Sobral el 22 de mayo de 2020. Los resultados mostraron que las competencias con los niveles más bajos, fueron: Determinación, Colaboración y Equilibrio emocional. Esto es preocupante y tiene una influencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes de la 3ª Serie A investigados. Por lo tanto, es urgente y necesario, un trabajo enfocado en el desarrollo de las competencias socio-emocionales junto con las competencias cognitivas, para que pueda ocurrir efectivamente una formación integral, que prepare a los estudiantes para la vida, la ciudadanía y el mercado de trabajo.

Palabras-clave: Competencias Socio-Emocionales. Competencias Cognitivas. Formación Integral.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia do Novo Coronavírus provocou, no mundo, no início de 2020, o fechamento da maioria das escolas. No Brasil, em meados de março, todas as aulas nas escolas de Educação Básica, públicas e privadas, foram suspensas, como uma das medidas de combate à proliferação do referido vírus. Assim, em cada estado brasileiro, os governos autorizaram o formato de Ensino Remoto Emergencial e milhões de alunos passaram a realizar os seus estudos em casa. Essa triste realidade trouxe à tona que a educação Básica, seja Presencial, Híbrida, a Distância ou Remota, deve ser um processo de formação integral, pautado no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Porém, nas escolas de Ensino Básico, pode-se constatar que a formação integral não ocorre de fato, pois se tem priorizado o desenvolvimento das capacidades cognitivas em detrimento das socioemocionais.

Torna-se urgente colocar em prática o que descreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

O Art. 35, da referida Lei, inciso 7, ressalta que os currículos da última etapa do Ensino Básico buscarão a formação integral do aluno, por atividades que contemplem a elaboração de um projeto de vida e os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1996).

No mesmo sentido, no contexto do século XXI, a Base Nacional Comum Curricular declara que as competências cognitivas, socioemocionais, atitudes e valores devem preparar pessoas para a resolução de problemas do cotidiano, cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Diante do contexto da pandemia, com o ensino remoto e de alunos em processo de formação cognitivista, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa com a temática concernente à competência socioemocional nos parâmetros de Ensino Remoto Emergencial.

Tal competência nasceu do desejo de contribuir e lutar por uma formação integral que prepare os alunos para enfrentarem a vida, sabendo ler, escrever, resolver problemas do cotidiano, dentre outras questões, com mais determinação, esforço, abertura ao novo, equilíbrio emocional e colaboração diante de um mundo de incertezas.

Para tanto, este artigo problematizou: qual o nível das competências sociomocionais dos alunos da 3ª Série A da EEM Santa Tereza, no contexto do Plano de Ação de Ensino Remoto - PAR, de março a junho de 2020?

Este artigo tem como objetivo geral identificar os níveis das competências socioemocionais dos alunos da 3ª A da EEM Santa Tereza, durante o Ensino Remoto Emergencial, de março a junho de 2020. Como objetivos específicos, pretende-se: destacar os principais aspectos no âmbito das competências sociomocionais; apresentar o contexto do ensino remoto na EEM Santa Tereza, no período de março a junho de 2020; e descrever os níveis socioemocionais dos alunos da 3ª Série A nas competências consideradas neste artigo.

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados por uma entrevista semi-estruturada, que teve como recursos o telefone e o aplicativo WhatsApp. Os resultados encontrados corroboram a importância de se trabalhar em sala de aula, não somente as competências cognitivas, mas as socioemocionais.

Espera-se contribuir com as discussões sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos ao longo da Educação Básica. Além disso, destaca-se a necessidade de mudança no currículo escolar, em defesa da garantia de uma formação integral, em perceber que é preciso a preparação do ser humano mais efetivamente para enfrentar os desafios da sociedade atual.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação escolar pretendida na Educação Básica, referenciada na LDB de 1996 e na Base Nacional Comum Curricular de 2017, é a formação integral, que ocorrerá pelo desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, valores atitudinais e éticos, imprescindíveis, para o aluno enfrentar os desafios sociais, políticos, econômicos e culturais no século XXI.

Esse momento de pandemia do Novo Coronavírus, em 2020, implicou evidenciar a importância das competências socioemocionais, uma vez que se o aluno não se mantiver equilibrado emocionalmente em meio ao caos que vivenciamos, ele não terá condições de aprender. Além disso, se não tiver determinação e flexibilidade e outras competências relevantes, não terá condições de avançar nos estudos.

O Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL (2020), na página intitulada Competências SEL Essenciais, declara que: “A aprendizagem social e emocional (SEL) aumenta a capacidade dos alunos de integrar habilidades, atitudes e comportamentos para lidar de maneira eficaz e ética com as tarefas e desafios diários”. Essa é uma afirmação baseada em evidências e essa organização internacional, com sede nos Estados Unidos, faz um trabalho de incentivo à promoção da educação social e emocional na educação básica.

Assim, de acordo com o CASEL (2020), não se pode negar que as competências socioemocionais são imprescindíveis para uma formação integral e efetiva. Mas o que são competências socioemocionais?

Conforme a Plataforma PAR (2020), as competências socioemocionais são um conjunto de ações e atitudes, que ajudam as pessoas a gerirem as suas próprias emoções para ter relações sociais positivas. Já o Instituto Ayrton Senna (2020) define as referidas competências como as capacidades de cada indivíduo, que se apresentam no modo de pensar e sentir, ou seja, comportamentos ou atitudes nas relações com ele mesmo e o outro, no estabelecimento de objetivos, tomada de decisão, assim como enfrentamento de situações adversas ou novas.

Para gerar a compreensão e um processo organizado de desenvolvimento socioemocional de pessoas e referenciar as suas pesquisas, o Instituto Ayrton Senna fixou uma matriz com cinco macrocompetências que se dividem ao todo em 17 competências, a saber: abertura ao novo (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade); engajamento com os outros

(iniciativa social, assertividade e entusiasmo); amabilidade (empatia, respeito e confiança); resiliência emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração) e abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e abertura ao novo). Todas essas competências são fundamentais para uma formação integral e desenvolvimento pleno dos educandos (INSTITUTO AIRTON SENNA, 2000).

Por fim, vale ressaltar que este trabalho considerou, para fins de pesquisa, as seguintes competências socioemocionais: Flexibilidade, Determinação, Esforço e Persistência, Colaboração e Equilíbrio emocional, citadas por Viviane Senna, em uma Live promovida pela Secretaria de Educação de Sobral, em 22 de maio de 2020. Um detalhamento sobre essas competências foi destacado na metodologia desta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa, o que, de acordo com Ferreira (2015), é essencial para a compreensão da realidade humana, as suas dificuldades, atitudes e comportamento dos indivíduos em um contexto.

O estudo foi desenvolvido na Escola de Ensino Médio Santa Tereza, em Altaneira - CE, a qual possui 228 alunos, dentre os quais 60 pertencem à 3ª Série, distribuídos em duas turmas, A - manhã (25 alunos) e B - tarde (35), conforme o Censo de 2020.

Vale destacar que a turma investigada foi a 3ª Série A, mais precisamente 13 alunos de um total de 25. Desses 13 alunos, 9 participaram do processo de ensino e aprendizagem remota de forma ativa e 4 não participaram no período de março a junho de 2020.

Para atender ao objetivo deste trabalho e responder ao seu questionamento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo (on-line) e, além disso, uma entrevista semiestruturada, utilizando tecnologias da informação, ou seja, Smartphone, com seus recursos de ligação e mensagens de WhatsApp. De acordo com Manzine (1990/1991), a entrevista

semiestruturada focaliza um assunto, a partir do qual se elabora perguntas principais, as quais são complementadas ao longo do processo.

Então, a entrevista foi elaborada com base nas cinco competências socioemocionais para tempos de pandemia, citadas por Viviane Senna, do Instituto Airton Senna, em uma palestra em uma Live intitulada "Competências socioemocionais e lições para a educação em contexto de crise", realizada pelo Secretário de Sobral, em 22 de maio de 2020.

Foram apresentadas as seguintes competências: a) Flexibilidade: não manter a rigidez diante das dificuldades que aparecem e saber contornar os obstáculos que passaram a existir; b) Determinação: decisão tomada para chegar ao final de uma jornada; c) Esforço e persistência: gastar o seu tempo com toda a energia, vigor e persistência que possuir para atingir o seu objetivo; d) Equilíbrio emocional: gerir as próprias emoções e não ser engolido por elas, tendo equilíbrio mesmo na instabilidade e e) Colaboração: capacidade de colaborar em momentos de crise, de enxergar a necessidade de que existe um problema que você não pode resolver sozinho.

Para a identificação do nível das competências destacadas, foi apresentada cada uma aos alunos entrevistados. Em seguida, iniciou-se uma reflexão orientada, com um questionamento, para entender as atitudes dos investigados em cada competência abordada e que justificaria o nível em que ele estava. Somente após a reflexão é que os discentes responderam aos questionamentos feitos sobre o nível de cada uma das cinco competências citadas, que levou em conta uma escala de zero a 10, ou seja: Muito baixo: 0; Baixo: 1 a 4; Médio: 5; Mediano: 6 a 8; Adequado: 9 a 10.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram apresentados, nesta seção, um resumo do Plano de Ação Remota - PAR, da EEM Santa Tereza, de março a junho de 2020, e a descrição dos níveis das competências socioemocionais consideradas neste trabalho, os quais foram obtidos por uma

entrevista semiestruturada, com 13 alunos. 4 deles não participaram ativamente do processo e 9 estavam engajados nas atividades.

4.1 Plano de Ação Remota - PAR

Para fins de acompanhamento do trabalho dos estabelecimentos da rede estadual de ensino e para poder garantir a qualidade da educação dos alunos do Ensino médio, a Coordenadoria de Educação do Estado do Ceará, mais precisamente a CREDE 18, orientou o trabalho de elaboração de um Plano de Ação de ensino Remoto – PAR, da EEM Santa Tereza, para o período de pandemia do Novo Coronavírus. O documento foi composto essencialmente de fundamentação, desafios, ações a serem desenvolvidas, metodologias e avaliação.

Com relação à fundamentação, considerou-se um arcabouço jurídico, a exemplo, o Decreto nº 33.531, de 30 de março de 2020, Decreto nº 33.608, de 30 de maio de 2020 e a Resolução CEE Nº 481 de 27 de março de 2020, que trata do regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, que tem como objetivo o apoio à reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, devido à condição imposta pelo Novo Coronavírus, em 2020.

Além disso, teve importância também a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e destaca no Art. 17 o que se segue: o ensino pode ocorrer na forma presencial, mediada ou não, por tecnologia - ou à distância e as atividades à distância podem representar até 30% da carga horária, desde que haja suporte pedagógico e tecnológico para que o ensino aconteça.

Porém, vale evidenciar que na situação imposta pela pandemia do Novo Coronavírus às escolas, em praticamente todo o mundo, estiveram fechadas no período de março a junho de 2020, pois não havia condições sanitárias adequadas para que as aulas presenciais pudessem ocorrer.

Durante esse período, uma série de desafios foram apontados, os quais destacamos: a necessidade de

formação de professores para trabalharem de forma remota, o desenvolvimento de competências socioemocionais de alunos e professores para lidarem com o novo, tendo Determinação, Flexibilidade e Equilíbrio emocional. Contudo, os maiores desafios se constituíram em engajar os discentes para participarem das aulas de forma remota e as condições de acesso deles às tecnologias.

Em um primeiro momento foi muito difícil a adaptação dos professores, alunos e gestores da escola. Em relação aos educandos, muitas atividades eram postadas, porém, eles não sabiam o que fazer, o que passou a afetar o emocional deles por não saberem lidar com tudo o que estava ocorrendo. Em um segundo momento, os docentes tiveram que reorganizar a forma de trabalho, que ficou da seguinte forma: em uma semana os educadores postavam conteúdos; na semana seguinte atividades e, na sequência, corrigiram as tarefas postadas por gabaritos e ou videoaulas produzidas por eles mesmos, o que visava atingir o objetivo proposto, ou seja, a aprendizagem dos educandos.

Durante o período em questão, a escola procurou desenvolver as seguintes ações, dentre as quais destacamos as principais: apoio aos professores e fomento do uso das diversas tecnologias digitais de comunicação para garantir uma maior aproximação entre professores e alunos e o engajamento dos alunos nos estudos; planejamento administrativo quinzenal e planejamento semanal com as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e códigos, para um acompanhamento efetivo; organização do ensino pautado no momento e nas condições dos alunos e professores; elaboração semanal de relatório pelos professores acerca das atividades desenvolvidas e feedback dos alunos.

No que se refere às metodologias adotadas, foram indicadas a metodologia de projetos, exposição por aulas explicativas síncronas ou assíncronas, as quais tiveram como suporte as tecnologias e diversos recursos digitais, tais como: softwares como o Google Meet, o Google sala de aula, WhatsApp e

Aluno Online para a interação com os discentes. Por outro lado, os professores continuaram a contar com a plataforma do Professor Online para a disponibilização de planos de curso, registro de aulas e notas dos alunos. Todo esse trabalho foi orientado pelo coordenador e diretor da EEM Santa Tereza, com os planejamentos de área e administrativos.

Por fim, o plano conta com a descrição do processo de avaliação do ensino e aprendizagem. As metodologias de avaliação no primeiro bimestre foram a produção dos alunos, no período presencial, e a participação deles em atividades remotas, tais como: aulas síncronas, leitura dos materiais e vídeos disponibilizados no Google Sala de aula, questionários, pesquisa, quiz, contribuições orais nos momentos de videoconferências, trabalhos avaliativos ao final do período e realização de resumos utilizados como recursos dos ambientes virtuais. Já no segundo período os professores fizeram o registro da produção e participação dos alunos e trabalhos avaliativos no ensino remoto, no período de abril a junho de 2020.

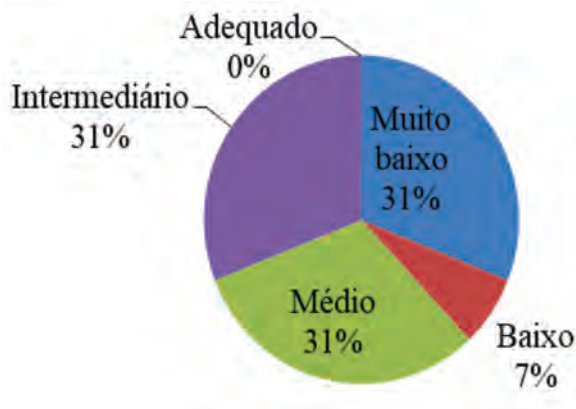
Portanto, é interessante ressaltar que esse plano foi de fundamental importância para o desenvolvimento das aulas no período em questão, em virtude de haver sido fruto de um trabalho colaborativo, o qual contribuiu para garantir o máximo de qualidade no processo de ensino e aprendizagem remota.

4.2 Nível de Flexibilidade

De acordo com o Gráfico 1, 31% dos alunos pesquisados revelaram nível de Flexibilidade Muito baixo. Tais discentes são os que não fizeram as atividades da equipe escolar, pois se sentiram de férias e com dificuldade em aprenderem sozinhos.

Por outro lado, cerca de 9 alunos procuraram superar as dificuldades ao apresentar, a maioria deles, um nível Médio de flexibilização (31%) ou Intermediário (31%). Eles citaram que buscaram ajuda dos professores, organizaram-se ou tiveram que lidar com as emoções como raiva, ansiedade e medo.

Gráfico 1- Nível de Flexibilidade dos alunos investigados no período de março a junho de 2020

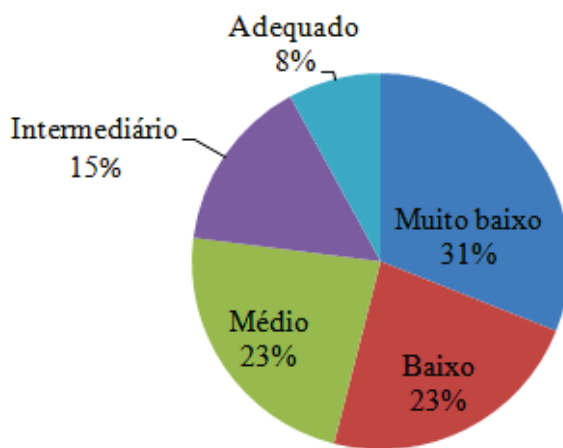


Fonte: Dados da pesquisa (2020)

4.3 Nível de Determinação

Em relação ao nível de Determinação, de acordo com o Gráfico 2, 8% dos alunos declararam que o seu nível foi adequado e um percentual considerável de alunos no nível Muito baixo (31%) e Baixo (23%). Segundo a maioria deles, isso está principalmente atrelado à consciência da importância dos estudos.

Gráfico 2 - Nível de Determinação dos alunos investigados no período de março a junho de

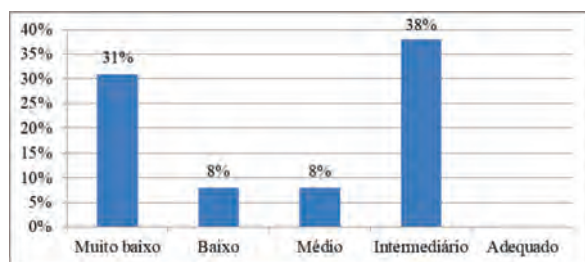


Fonte: Dados da pesquisa (2020)

4.4 Nível de Esforço e persistência

Com relação ao nível de esforço nos estudos, o Gráfico 3 revelou que 31% dos alunos consideraram os seus esforços muito baixos por não terem se engajado nas atividades da escola e 38% consideraram o seu nível Intermediário, por levarem em conta a quantidade de atividades que fizeram, a busca de ajuda de professores, do coordenador e diretor, a importância dos estudos e a força que tiveram durante o período.

Gráfico 3- Nível de Esforço dos alunos investigados no período de março a junho de 2020



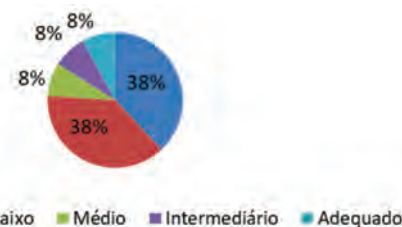
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

4.5 Nível de colaboração

Já quanto ao nível de Colaboração, o Gráfico 4 destacou que uma minoria procurou ajudar os seus colegas. Eles só auxiliaram os que lhe ajudaram e a quem tinham alguma aproximação ou amizade. Somente 8% deles consideraram adequado o seu nível de colaboração.

Por outro lado, 74 % dos entrevistados revelaram que o seu nível ou foi Baixo ou Muito baixo. Eles justificaram que precisavam de ajuda, pois não tinham conhecimento para auxiliar os demais colegas. Além de não terem condições para oferecer ajuda, não tinham, ainda, o senso de responsabilidade para com o outro ou empatia.

Gráfico 4 - Nível de Colaboração dos alunos investigados no período de março a junho de 2020



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

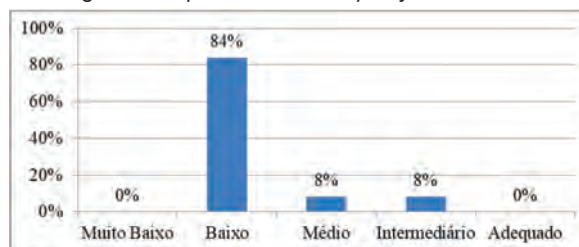
4.6 Níveis de Equilíbrio emocional

De acordo com o Gráfico 5, o nível de Equilíbrio Emocional em destaque foi Baixo para a maioria dos entrevistados, ou seja, 84% deles, o que incluiu alunos que participaram dos estudos remotos e o contrário.

O primeiro grupo citado, sem participação, destacou que a dificuldade de estudar sozinho e as emoções determinaram essa situação: "Não tinha como dar conta".

Por outro lado, os que fizeram as atividades afirmaram que no início foi mais difícil, pois, citaram que não sabiam contornar a situação, por medo do Corona, preocupação, insônia, ansiedade, reclamação, perturbação, dor de cabeça, desespero, não sabiam lidar com as emoções, falta de paciência e estresse. Um deles afirmou que "era uma relação de amor e ódio".

Gráfico 5 - Nível de Equilíbrio emocional dos alunos investigados no período de março a junho de 2020



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou responder ao seguinte questionamento: qual o nível das competências socioemocionais dos alunos da 3ª Série A da EEM Santa Tereza, no contexto do Plano de Ação de ensino Remoto - PAR, de março a junho de 2020?

De acordo com os resultados da pesquisa, pode-se destacar que o nível de flexibilidade se concentrou nos níveis Médio e Intermediário; com relação à Determinação, uma minoria no Adequado e a maior parte dos alunos no Muito baixo e Baixo; quanto ao Esforço e Persistência, o destaque foi para os níveis Baixo e Intermediário; sobre a Colaboração, Muito baixo e Baixo e concernente ao Equilíbrio emocional, evidenciou-se o nível Baixo.

Como se pode perceber, na maioria das competências estudadas, ou seja, Determinação, Colaboração e Equilíbrio emocional, os níveis socioemocionais de parte significativa dos alunos investigados se concentram, ainda, nos níveis Muito baixo e Baixo. Essa situação é preocupante e revela a necessidade de se trabalhar nas escolas as competências socioemocionais, para garantir uma aprendizagem mais efetiva.

Portanto, faz-se necessário mudar essa realidade, por alterações no currículo, que contemplem as competências socioemocionais, tendo em vista que elas contribuem significativamente para os processos de aprendizagem e para a formação integral.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Brasília, 2018. p. 21. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10. jun. 2020.

CEARA. Resolução CEE Nº 481, de 27 de março de 2020. Trata do regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, Diário Oficial do Estado. Fortaleza, 2020.

CEARÁ. Decreto nº 33.531, de 30 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas adotadas pelo estado do Ceará para contenção do avanço do Novo Coronavírus, e dá outras providências. Legislação e jurisprudência. Diário Oficial do Estado. Fortaleza, 2020.

CEARÁ. Decreto nº 33610 de 30 de maio de 2020. Prorroga o isolamento social no Estado do Ceará, na forma do Decreto nº 33.519, de 19 de março de 2020, e institui a regionalização das medidas de isolamento social, e dá outras providências. LegisWeb. Diário Oficial do Estado. Fortaleza, 2020.

COMPETÊNCIAS SEL ESSENCIAIS. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL (2020). Disponível em: <https://casel.org/core-competencies/>. Acesso em: 10 set. 2020.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E LIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE CRISE. Seduc Sobral. YouTube. 22 mai. 2020. Vídeo. (2:07:09 h). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YCiT9ALieHM>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa Quantitativa, e Qualitativa: Perspectivas para o campo da Educação. Revista Mosaico, Goiás v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/44>.

INSTITUTO AIRTON SENNA. Resiliência Emocional: ideias para o desenvolvimento das competências socioemocionais. 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html> Acesso em: 03 jun. 2020.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

PAR. Plataforma Educacional. Como o trabalho das competências socioemocionais ajuda a



AUXILIAR DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

André dos Santos Bandeira¹
Evanilson Pereira Nunes²
Norma da Silva Fernandes³

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar as principais contribuições da inserção do Auxiliar do Professor Diretor de Turma - APDT, no fortalecimento da política educativa do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT dentro do contexto da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE. Para tanto, estruturou-se essa investigação por meio de pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários. De acordo com os achados da pesquisa, verifica-se que a inserção deste novo ator na política educativa em foco surgiu mediante uma adaptação do PPDT pelo núcleo gestor da escola pesquisada. Podemos inferir que esses novos atores vêm contribuindo para que os estudantes não falem às aulas remotas, não abandonem a escola no período de pandemia, bem como promovem o estabelecimento de vínculos entre discentes e docentes. Assim, espera-se que esse trabalho possa suscitar novas discussões sobre essa temática, além de incentivar outras escolas a adotarem essa estratégia de fortalecimento da política do PPDT no âmbito escolar.

Palavras-chave: Estratégia de Fortalecimento. Novos Atores. Política Educacional.

Abstract: ASSISTANT TO THE CLASS HEAD-TEACHER: STRATEGY OF STRENGTHENING TO EDUCATIONAL POLICIES IN TIMES OF PANDEMIC

This research aims to analyze the main contributions of the insertion of Assistant to the Class head-teacher, in the strengthening of the education policy of the Class head-teacher Project – PPDT within context of the EEEP Professor Maria Célia Pinheiro Falcão, situated in the city of Pereiro-CE. Therefore, this investigation was structured through documentary research, bibliographic research and application of questionnaires. According to the findings of the research, it is observed that the insertion of this new actor in the education policy in focus, arose through an adaptation of the PPDT by the management group of the researched school. We can infer that the news actors has been contributing so that students do not miss remote classes,

1. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará e atua na coordenação escolar da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.

2. Especialista em Gestão e Planejamento Educacional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará e atua na direção escolar da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.

3. Especialista em Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Licenciada em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará e atua na coordenação escolar da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.

do not abandon school during the pandemic period, as well as promoting the establishment of bonds between students and teachers. Thus, it is hoped that this work may increase new discussions on this topic, in addition to encouraging other schools institution to embrace this strategy of strengthening the PPDT policy in the school context.

Keywords: Strategy of Strengthening. New Actors. Education Policy

Resumen: ASISTENTE DEL 'PROFESSOR DIRETOR DE TURMA': ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En esta investigación tiene como objetivo analizar las principales contribuciones de la inserción de lo Asistente de 'Professor Diretor de Turma' – APDT, en el fortalecimiento de la política educativa en el Proyecto 'Professor Diretor de Turma' – PPDT dentro del contexto de la EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, ubicada en el ciudad de Pereiro-CE. Para eso, se ha estructurado esta investigación mediante investigación documental, investigación bibliográfica y aplicación de cuestionarios. Según los hallazgos de la investigación, se observa que la inserción de este nuevo actor en la política educativa en foco, surgió mediante una adaptación del PPDT por el grupo de dirección de la escuela investigada. Podemos inferir que los nuevos actores viene contribuyendo para que los estudiantes no falten a las clases remotas, no abandonen la escuela durante el período pandémico, y promueven el establecimiento de vínculos entre estudiantes y los profesores. Por lo tanto, se espera que este trabajo pueda suscitar nuevas discusiones sobre este tema, además de alentar a otras escuelas a adoptar esta estrategia de fortalecimiento de la política de PPDT en el ámbito escolar.

Palabras-clave: Fortalecimiento de la Estrategia. Nuevos Actores. Política Educativa.

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) é uma política educacional instituída pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) na rede estadual de ensino médio com o intuito de construir uma "escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação cidadã". (CEARÁ, 2011, p. 02).

Nesse sentido, para o alcance desses objetivos, o Projeto Professor Diretor de Turma é implementado por vários atores sociais, entre eles a figura do Professor Diretor de Turma (PDT), bem como do Coordenador Escolar, Coordenador Regional e Coordenador Estadual, responsáveis pela atuação do PPDT na escola, na Crede e na Seduc, respectivamente.

Segundo o *Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma* (Ceará, 2014), no contexto escolar, o PDT desempenha inúmeras ações, dentre elas o acompanhamento e atendimento de cada estudante (individualizado); atendimento aos pais e/ou responsáveis; mediação de interesses e conflitos dos estudantes e ministra aulas de Formação Cidadã e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

Diante desse leque de atribuições, podemos notar no *Relatório Anual do PPDT* (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015), diversas dificuldades encontradas pelos PDTs para implementação desse projeto no âmbito escolar, entre elas: o não atendimento individual a todos os estudantes, o grande número de instrumentais estabelecidos pelo PPDT (Dossiê) a serem preenchidos e o não comprometimento dos demais professores.

Nessa perspectiva, ainda, de acordo com o Relatório Anual do PPDT (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015), o coordenador escolar responsável pelo PPDT de 2015, ampliou o quadro de atores envolvidos na política do PPDT através da inserção do Auxiliar do Professor Diretor de Turma (APDT) como estratégia e fortalecimento das ações do projeto em questão dentro do contexto pesquisado. Este APDT é um professor, não diretor de turma, efetivo ou temporário da Base Comum ou professor do Eixo Técnico que de forma voluntária faz adesão a esse projeto.

De forma complementar, Bandeira (2020, p. 157) ressalta que essa nova função a ser “desempenhada pelos professores não diretores de turma visa envolvê-los na atuação do PPDT, de modo a despertar o sentimento de pertencimento e responsabilidade para com esse projeto no âmbito escolar”. Esses professores ficam responsáveis, juntamente com os PDT’s, para a realização das ações do projeto. Sendo que “[...] este novo ator não está previsto nas diretrizes do PPDT, apenas consiste em uma adaptação do projeto realizada pela escola em foco”. (BANDEIRA, 2020, p. 157).

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo analisar as principais contribuições da inserção dos Auxiliares do Projeto Diretor de Turma (APDTs) na política educativa do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) no contexto da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, em tempos de pandemia⁴.

2. IDIOSINCRASIAS DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

O papel da instituição escolar vem apresentando significativas mudanças ao longo das últimas décadas, e atualmente ela deve proporcionar muito mais do que uma preparação acadêmica para aqueles que adentram esses espaços de socialização. Percebe-se, hodiernamente, a necessidade do desenvolvimento de outras competências e habilidades essenciais de modo que

se possa preparar as crianças, jovens e adolescentes para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Nesse sentido, o Estado do Ceará, ao longo dos últimos doze anos, vem implementando na rede estadual de educação do ensino médio a política educativa do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Segundo o documento já citado (Ceará, 2014), esse projeto tem por objetivo promover uma educação que priorize a razão e a emoção, desmassificando o ensino e oportunizando uma vinculação entre os atores que estão envolvidos diretamente no processo educacional escolar (gestores, professores, alunos, pais e/ou responsáveis).

Nesse viés, segundo a *Chamada pública para adesão ao Professor Diretor de Turma* (Ceará, 2010), o PPDT almeja a desmassificação escolar, ou seja, uma escola que possibilite diversas maneiras para conhecer a história de vida do educando, sua relação com a família, suas dificuldades e sonhos. Assim, o PPDT consiste em um projeto que busca garantir as singularidades dos estudantes, promovendo um acompanhamento pormenorizado de cada estudante.

Em consonância com essa afirmação, Leite e Chaves (2011, p.4) advogam que o PPDT “[...]pretende fortalecer a construção de um ambiente escolar que valorize as diferenças de forma a proporcionar um bom relacionamento entre professores, alunos, funcionários, pais e/ou responsáveis e comunidade”. Essa política educativa foi apresentada no Brasil, mais especificamente no Estado do Ceará, durante o XVIII Encontro Estadual da Associação de Política e Administração de Educação (Anpae), no ano de 2007, através da professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite ao expor a experiência das escolas públicas portuguesas que adotaram esse projeto. Segundo Leite e Chaves (2009), após esse evento alguns gestores educacionais cearenses começaram a implementar esse projeto na rede municipal de educação, a princípio nos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé.

4. O contexto pandêmico é caracterizado pelas transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil e no mundo decorrente do surgimento de um vírus, chamado SARS-CoV-2, popularmente conhecido por novo coronavírus, responsável pela propagação da doença Covid-19. Assim, sendo preciso uma nova maneira de organizar as relações sociais e profissionais em virtude do isolamento social como forma de prevenir a propagação desta doença.

Assim, o PPDT tem raízes lusitanas e foi instituído na Rede estadual de educação cearense de Ensino Médio em 2008, sendo inicialmente implementado em 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). Ampliado, em 2009, para mais 26 EEEPs e totalizando 51 unidades em apenas 02 anos.

No ano seguinte, a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) promoveu a expansão desse projeto para outras modalidades de ensino, nas escolas regulares, mediante a Chamada Pública para adesão ao PPDT. Essa adesão se deu de forma progressiva, sendo que em 2010 este projeto foi direcionado para as turmas de 1ª série do Ensino Médio, em 2011 para as 1ª e 2ª séries e, no ano de 2012, para as três séries do Ensino Médio.

Essa política educativa foi desenvolvida sobre os quatro pilares da educação propostos por Delors (2012), o qual afirma que consistem em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Para promover a construção desses pilares, o PPDT contempla uma área não disciplinar, denominada de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

Essa componente curricular consiste em:

Momento privilegiado para o crescimento educacional na busca da cidadania, propondo o desenvolvimento da consciência dos discentes como ponto fundamental na dinâmica da construção de cidadãos engajados em suas responsabilidades, críticos, produtivos e participantes, na troca de experiências vividas pelos alunos e à sua efetiva colaboração, singular e coletiva, na vida da turma, da escola, da comunidade. (CEARÁ, 2010, p. 18).

Nessa perspectiva, a aula de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, caracteriza-se como uma área não disciplinar, com viés na transversalidade, com duração de uma hora semanal no currículo escolar. Ela pode oportunizar caminhos para que o educando possa se desenvolver acadêmico, social e emocionalmente.

Ao abordar temáticas da realidade diária dos discentes, a aula de formação cidadã se torna um

espaço promissor para o professor conhecer mais de perto a realidade de vida dos seus educandos. Pois, esse componente curricular possibilita uma relação de aproximação entre professor e estudante, já que o professor terá conhecimento da realidade social, financeira, pessoal, familiar e emocional dos educandos.

Essas aulas são realizadas pelos Professores Diretores Turma (PDT). Segundo a Portaria nº 1.391/2018 o PDT é um professor que assume responsabilidades específicas em “uma turma na qual é docente e, nesta, além dos outros componentes curriculares que ministra, assume a disciplina de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”. (CEARÁ, 2018b, p. 52).

Para o professor ter lotação efetivada como Professor Diretor de Turma, são necessários alguns requisitos, uma vez que a Portaria nº 1451/2017 estabelece critérios, entre eles: deve ser, obrigatoriamente, um docente da turma, ou seja, ministrante de uma disciplina da Base Comum, além do componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, podendo ser efetivo ou temporário com jornada de trabalho de 20 ou 40 horas semanais;

Essa mesma portaria ainda ressalta que o Professor Diretor de Turma pode ser lotado como PDT em uma única turma. “Quando, em último caso, a referida lotação não for possível, ele poderá ser lotado em, no máximo, duas turmas, desde que em turnos diferentes na mesma escola, ou ainda, em outra escola”. (Ceará, 2018a, p. 58).

Além desses requisitos previsto pelas diretrizes do PPDT, de acordo com a Portaria nº 1391/2018 (Ceará, 2018b, p. 52), podemos notar que para os professores atuarem como PDT é preciso ainda “ter um perfil adequado ao caráter e natureza das ações do projeto, passando por processo de adesão coordenado pela escola”. Nesse sentido, para atuar como PDT, preferencialmente, o professor precisa ter o seguinte perfil, “ser um bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação”. (CEARÁ, 2011, p. 01).

O PDT, além de ministrar as aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, assume várias outras funções, dentre elas:

1. Acompanhar cada aluno, individualmente, orientando-o em seus estudos e em seu comportamento integrado com os demais, dentro e fora da sala de aula;
2. Intervir em comportamentos e atitudes que venham a contribuir positivamente para o crescimento dos alunos e para o bom relacionamento com o grupo;
3. Mediar interesses e conflitos entre alunos, professores, família e núcleo gestor;
4. Ministrar aulas de Formação Cidadã e Estudo Orientado, com planejamento específico voltado para as necessidades da turma;
5. Observar e registrar, dentre outros itens, assiduidade, pontualidade e rendimento acadêmico, buscando medidas que possam favorecer o aluno em seu efetivo desempenho;
6. Registrar, organizar e analisar todas as informações necessárias no Dossiê de Turma;
7. Atender aos pais, quando necessário e/ou solicitado, informando dos registros do Dossiê de Turma;
8. Cooperar na elaboração de propostas de apoio pedagógico e definir estratégias de ensino-aprendizagem; coordenar e presidir as Reuniões de Conselho de Turma e as Reuniões de pais. (CEARÁ, 2014, p. 11).

Desse modo, podemos verificar que o Professor Diretor de Turma realiza inúmeras atribuições que visam principalmente o desenvolvimento acadêmico do estudante, a promoção da formação para cidadania, fomento ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e promoção da interação escola-família.

Ainda segundo o Manual de Orientações das Ações do PDT (2014), a implementação desse é realizado com base em seis práticas pedagógicas, são elas: mapeamento de sala, atendimento a pais ou responsáveis, atendimento individual ao aluno, formação para cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais, conselho de turma e dossiê de turma a serem realizadas pelo PDT.

Para desenvolver todas essas funções e práticas pedagógicas (Ceará, 2014), o Professor Diretor de Turma desenvolverá essas atribuições em 04 quatro horas semanais, sendo 01 (uma) hora como regente do componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências

Socioemocionais e outras três horas, distribuídas da seguinte maneira: uma hora para as atividades de atendimento individual aos estudantes, uma hora para atendimento aos pais/responsáveis e uma hora para a organização e análise do dossiê da turma, entre outras ações previstas no escopo do projeto.

3. METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido no contexto escolar da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE, a partir de pesquisas documentais da referida escola. Especialmente com foco no Relatório Anual do PPDT (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015), bem como em documentos oficiais publicados pela Seduc, entre eles o Manual de Orientações das Ações do Professor Diretor de Turma. Além disso, realizamos pesquisas bibliográficas em artigos e dissertações que versavam sobre a política do PPDT nos respaldando nas concepções de Leite e Chaves (2011), entre outros.

E como técnica de coleta de dados utilizamos o questionário, composto por questões objetivas e subjetivas, com intuito de compreender as percepções de cada um dos sujeitos partícipes deste estudo sobre a política do PPDT. Assim, foram aplicados questionários on line, em virtude do contexto pandêmico, com os 12 (doze) Auxiliares do Professor Diretor de Turma da escola pesquisada. Vale ressaltar que dos 12 sujeitos aptos a participarem da pesquisa tivemos um retorno de 100% dos questionários. Os mesmos foram identificados pela sigla APDT1, APDT2 até APDT 12, de acordo com a ordem de entrega dos formulários.

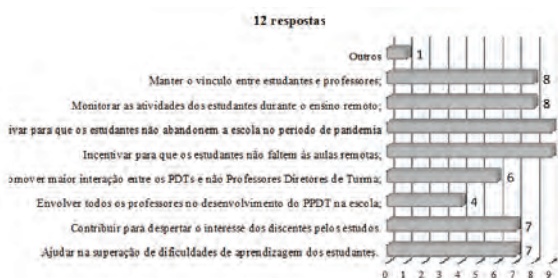
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos dados coletados, podemos verificar que a maioria dos Auxiliares dos Professores Diretores de Turma (APDT) da escola pesquisada são professores do Eixo Técnico (58,3%, n=07), enquanto 41,7% (n=05) são professores da Base Comum.

Desse modo, podemos notar a participação e envolvimento dos professores não diretores de turma no desenvolvimento das ações previstas pelo Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Com relação as contribuições da inserção desses novos atores na política do PPDT, evidenciamos no gráfico 01, a seguir, que segundo a maioria dos sujeitos pesquisados, as principais contribuições desses sujeitos consistem no incentivo para que os estudantes não faltem às aulas remotas, bem como para que os estudantes não abandonem a escola no período de pandemia, ambos com 75% (n=9). Em seguida, com 66,7% (n=8), tem-se o monitoramento das atividades dos estudantes durante o ensino remoto e a permanência do vínculo entre estudantes e professores. Ver gráfico 1:

Gráfico 01 - Principais contribuições do Auxiliar do Professor Diretor de Turma para a EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020

Desse modo, podemos afirmar que o papel desempenhado pelos APDTs é de suma importância para que a escola possa manter o vínculo com a maioria dos estudantes, mesmo diante de todas as dificuldades presentes no contexto pandêmico (isolamento social, falta de equipamentos tecnológicos necessários para o ensino remoto, acesso à internet e etc). Assim, acreditamos que a estratégia de criação dos APDTs, em 2015, pela escola pesquisada, tem sido fortalecida principalmente nesse contexto pandêmico e vem despertando o sentimento de pertencimento ou de corresponsabilidade para com o PPDT no âmbito escolar, conforme 100% das respostas dos sujeitos pesquisados sobre o nível de concordância com relação a essa afirmação.

Essas contribuições resultam das inúmeras ações desempenhadas pelos APDTs, as quais podemos sintetizá-las com base na resposta de um dos sujeitos pesquisados ao afirmar que:

Auxiliar o professor diretor de turma a cumprir suas atribuições, buscando estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, no sentido de incentivá-los a participarem das aulas e atividades escolares remotas. [...] Outro ponto foi o acompanhamento individualizado, tão necessário nesse momento de pandemia, possibilitado graças a união entre os diversos segmentos da escola, incluindo os auxiliares do Professor Diretor de Turma. [...] Acredito ainda que o Auxiliar é muito importante para compartilhar as ações com o PDT, uma vez que suas atribuições aumentaram, significativamente, neste momento de pandemia. (APDT 08, questionário aplicado em 17 de outubro de 2020).

Desse modo, podemos verificar que o apoio dos APDTs para o desenvolvimento das demandas escolares engloba uma série de atividades, tais como: a promoção da interação aluno-escola, incentivo para que os estudantes não faltem às atividades escolares remotas, bem como auxílio à gestão escolar na realização de pesquisas, monitoramento individualizado aos discentes e o apoio ao PDT na execução de atividades inerentes ao PPDT.

Quando indagamos os sujeitos pesquisados deste estudo sobre a inserção do Auxiliar do Professor Diretor de Turma no desenvolvimento das ações do PPDT como alternativa de fortalecimento dessa política no âmbito escolar pesquisado, notamos que esta estratégia possibilitou despertar o sentimento de pertencimento ou responsabilidade dos demais professores não diretores de turma.

De acordo com os dados obtidos, podemos notar que a maioria dos participantes (58,3%; n=7) concordam totalmente com a adoção dessa ação no campo de pesquisa, e 41,7% (n=5) concordam mais que discordam. Ainda, podemos observar que 0% deles discordam mais que concordam, bem como 0% discordam totalmente. Dessa maneira, inferimos que a inserção desse novo ator no ambiente escolar pesquisado foi visto pelos participantes da pesquisa como uma alternativa viável para promover o engajamento de todos os professores no desenvolvimento das atividades previstas pela política educativa do PPDT.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o Projeto Professor Diretor de Turma se caracteriza como suporte fundamental no âmbito escolar que alicerça e valida cada vez mais a importância da escola na vida do estudante, tanto na formação de conhecimento propedêutico, bem como na formação social e emocional. Por estar alicerçado nos princípios da razão e da emoção, objetivando a desmassificação da instituição pública, esse projeto vem buscando garantir o acesso, a permanência, o sucesso e a formação integral dos educandos.

O desenvolvimento desse projeto na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão vem sendo realizado por vários atores, principalmente, pelos Professores Diretores de Turma responsáveis pela implementação do projeto na escola. Além desses atores, podemos constatar a inserção de novos atores na política do PPDT (professores não diretores de turma), chamados na escola pesquisada de Auxiliar do Professor Diretor de Turma.

Nesse sentido, após a análise dos dados, podemos inferir que as principais contribuições desses novos atores, inseridos na política do PPDT, estão relacionadas ao incentivo para que os estudantes não falem às aulas remotas, bem como para que os estudantes não abandonem a escola no período de pandemia. Além do monitoramento das atividades dos estudantes e a permanência do vínculo entre discentes e docentes.

Desse modo, almeja-se que este estudo possa ser o início para novas discussões sobre a inserção dos APDTs na política do Projeto Professor Diretor de Turma. Além de servir de incentivo e motivação para que outras instituições escolares possam fazer a replicabilidade ou adaptação dessa prática em contextos diversos, ou seja, em outras modalidades de ensino, sejam elas nas escolas de educação profissional e tecnológica, escolas de tempo integral, escolas regulares, entre outras.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, A. S. Ciclo de políticas de Stephen Ball no contexto do Projeto Professor Diretor de Turma: estudo em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará. 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

CEARÁ. Chamada pública para adesão ao Professor Diretor de Turma. Fortaleza: Seduc, 2010. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/01/diretordeturma.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CEARÁ. Projeto Professor Diretor de Turma. Folder. Fortaleza: Seduc; Anpae, 2011.

CEARÁ. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios. Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma. Fortaleza: Seduc, 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portaria nº 1451/2017. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2018 e dá outras providências. Diário Oficial do estado do Ceará: cad. 1/2, Fortaleza, série 3, ano 10, n. 03, p. 54, 04 jan. 2018a. Disponível em: https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Portaria-1451_20171-Lotac%CC%A7a%CC%83o-2018.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portaria nº 1391/2018. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2019 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará: cad. 1/2, Fortaleza, série 3, ano 10, n. 240, p. 48, 26 dez. 2018b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20181226/do20181226p01.pdf#page=1>. Acesso em: 01 nov. 2020.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 2003.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA CÉLIA. Relatório Anual do PPDT 2015. Pereira, 2015.

LEITE, H. E. G. F.; CHAVES, M. L. B. O Projeto Diretor de Turma No Ceará, Dois Anos Depois. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24. CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., Vitória. Anais [...]. Vitória: ANPAE, 2009. p. 1-11. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/133b.pdf>. Acesso em 18 out. 2020.

CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA DA FUNÇÃO EXPONENCIAL: POR QUE ENSINAR A INTERPRETAR O GRÁFICO DA DOENÇA COVID-19?

Marília Maia Moreira¹

Amsranon Guilherme Felício Gomes da Silva²

Cassandra Ribeiro Joye³

Hermínio Borges Neto⁴

Resumo

A COVID-19 é um vírus, que causou a pandemia mundial ocorrida em 2020, e que teve uma velocidade de propagação e contaminação com características exponenciais. Nesse momento, a Matemática foi, e vem sendo, uma ferramenta importantíssima para fortalecer a tese de que as pessoas, em todo mundo, deveriam seguir as recomendações da OMS. E a partir disso que se justifica a investigação deste trabalho, quando temos que ensinar função exponencial contextualizadamente. O que gerou a seguinte indagação: Como contextualizar didaticamente o gráfico da doença COVID-19 baseado no ensino de funções exponenciais em nível de Ensino Médio? O objetivo deste trabalho é contextualizar didaticamente o gráfico da doença COVID-19 em uma perspectiva Matemática, especificamente, apoiando-se no estudo de função exponencial em nível de Ensino Médio (EM). Para isso, buscamos fazer um embasamento teórico pautado em pesquisas que investigaram o ensino de função exponencial, especialmente o ensino desse tema vinculado à Biologia. Como caminho metodológico, esta pesquisa tem o caráter exploratório, pois, este tipo de pesquisa tem maior possibilidade de alinhamento com o problema proposto, com o objetivo de torná-lo mais claro. Como resultados, analisamos os dados gráficos em um comparativo entre a China e o Brasil, em que a COVID-19 tem um comportamento semelhante à curva exponencial; ainda analisamos que, por meio de uma contextualização didática, em um primeiro momento, o gráfico gerado por cada país se assemelha a um gráfico de uma função exponencial. Como conclusão, inferimos que a contextualização didática em um nível básico e intuitivo se faz necessária para nossos alunos de EM, pois eles têm que se apropriar das ferramentas matemáticas nesse nível de ensino, com vistas a tomar decisões importantes diante dessa pandemia.

Palavras-chave: Contextualização Didática. Função Exponencial. COVID-19. Interpretação do Gráfico.

1. Licenciada em matemática (IFCE). Mestra em Educação (UFC). Docente na Secretaria Municipal de Educação em Fortaleza.

2. Licenciado em matemática (IFCE). Mestre em Matemática (UFC). Docente na Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

3. Pedagoga (UFPE). Mestra e Doutora em Engenharia de Produção (UFSC). Docente do programa de pós-graduação na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

4. Bacharel em Matemática (UFC). Mestre em Matemática (UFC). Doutor em Matemática (IMPA) e Pós-doutorado na Université Paris Diderot, PARIS 7, França. Docente da Universidade Federal do Ceará (UFC) e coordenador do Laboratório de Pesquisa MultiMeios da FACED/UFC.

Abstract: DIDACTIC CONTEXTUALIZATION OF THE EXPONENTIAL FUNCTION: WHY TEACH THE INTERPRETATION OF THE COVID-19 DISEASE GRAPH?

The COVID-19 is a virus, which caused the global pandemic in 2020, and which had an exponential rate of spread and contamination. At that time, Mathematics was, and has been, a very important tool to strengthen the thesis that people around the world should follow the recommendations of the WHO. And this is what justifies the investigation of this work, when we have to teach exponential function contextualistically. What generated the following question: How to contextualize didactically the COVID-19 disease graph based on teaching exponential functions at high school level? The objective of this work is to contextualize didactically the COVID-19 disease graph in a Mathematical perspective, specifically, based on the study of exponential function at High School level. For this, we seek to make a theoretical foundation based on research that investigated the teaching of exponential function, especially, the teaching of this subject linked to Biology. As a methodological path, this research has the exploratory character, because, this type of research has greater possibility of alignment with the proposed problem, in order to make it clearer. As a result, we analyzed the graphic data in a comparison between China and Brazil, in which COVID-19 has a behavior similar to the exponential curve; we also analyzed that, through a didactic contextualization, in a first moment, the graph generated by each country resembles a graph of an exponential function. As a conclusion, we infer that the didactic contextualization at a basic and intuitive level is necessary for our High School level students, because they have to appropriate the mathematical tools at this level of teaching, in order to make important decisions in the face of this pandemic.

Keywords: Didactic Contextualization. Exponential Function. COVID-19. Graphic Interpretation.

Abstract: CONTEXTUALIZACIÓN DIDÁCTICA DE LA FUNCIÓN EXPONENCIAL: ¿POR QUÉ ENSEÑAR A INTERPRETAR LA GRÁFICA DE LA ENFERMEDAD COVID-19?

La COVID-19 es un virus que causó la pandemia mundial en 2020 y que tuvo una velocidad de propagación y contaminación con características exponenciales. En ese momento, las matemáticas fueron, y han sido, una herramienta importantísima para fortalecer la tesis de que las personas en todo el mundo deberían seguir las recomendaciones de la OMS. Y de eso se justifica la investigación de este trabajo, cuando tenemos que enseñar función exponencial contextualmente. Lo que generó la siguiente indagación: ¿Cómo contextualizar didácticamente el gráfico de la enfermedad COVID-19 basado en la enseñanza de funciones exponenciales en nivel de Secundaria? El objetivo de este trabajo es contextualizar didácticamente el gráfico de la enfermedad COVID-19 en una perspectiva matemática, específicamente, apoyándose en el estudio de función exponencial en nivel de Secundaria. Para ello, buscamos hacer un cimiento teórico pautado en investigaciones que investigaron la enseñanza de función exponencial, especialmente, la enseñanza de ese tema vinculado a la Biología. Como camino metodológico, esta investigación tiene el carácter exploratorio, pues, este tipo de investigación tiene mayor posibilidad de alinearse con el problema propuesto, con el objetivo de hacerlo más claro. Como resultado, analizamos los datos gráficos en una comparación entre China y Brasil, donde COVID-19 tiene un comportamiento similar a la curva exponencial; aún analizamos que, por medio de una contextualización didáctica, en un primer momento, el gráfico generado por cada país se asemeja a un gráfico de una función exponencial. Como conclusión, inferimos que la contextualización didáctica en un nivel básico e intuitivo se hace necesaria para nuestros alumnos de Secundaria, pues ellos tienen que apropiarse de las herramientas matemáticas en ese nivel de enseñanza, con vistas a tomar decisiones importantes ante esa pandemia.

Palabras clave: Contextualización Didáctica. Función Exponencial. COVID-19. Interpretación del Gráfico.

1. INTRODUÇÃO

A COVID-19 é causada por um vírus, sendo seu primeiro caso oficialmente registrado na China, mais precisamente na cidade de Wuhan, no final de 2019. Logo depois se espalhou por outros países em uma velocidade de propagação e contaminação com características exponenciais (SANDERSON, 2020), ocasionando uma pandemia mundial. Nos países europeus, como Itália, Espanha e Inglaterra, casos da doença foram rapidamente confirmados. No Brasil teve seu primeiro caso datado em fevereiro de 2020. Até o início de maio, essa pandemia contaminou mais de 3 milhões de pessoas em todo o mundo, incorrendo em 3 175 207 de casos confirmados (WHO, 2020).

Face a isso, por meio de estudos científicos, especialmente matemáticos (YANG & WANG, 2020), a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou que, para se combater efetivamente a COVID-19, todos os países deveriam fazer isolamento social (MOTA et al., 2020), evitar aglomerações de pessoas e intensificar os hábitos saudáveis de higiene, como lavar as mãos corretamente, higienizar produtos e usar obrigatoriamente máscaras. Tudo isso com o intuito de preservar vidas, principalmente das pessoas idosas, que poderiam sofrer mais intensamente com essa doença por terem uma saúde mais debilitada (WHO, 2020).

Nesse momento, a Matemática foi, e vem sendo, uma ferramenta importantíssima para fortalecer a tese de que as pessoas, em todo mundo, deveriam seguir as recomendações da OMS. Com base em estudos da modelagem matemática, especificamente de cálculos e gráficos de funções exponenciais, cientistas puderam afirmar que, até que se encontre uma vacina para essa doença, o número de infectados e óbitos em todo o mundo diminuiria se o isolamento social em todos os países fosse rigorosamente realizado (WHO, 2020).

Diante desse momento delicado, há uma necessidade no ensino de funções, especialmente as exponenciais, e, principalmente, da interpretação de seus gráficos. A partir do Ensino Médio exploramos o

conceito de função exponencial, bem como o estudo de seu gráfico, de forma que um aluno deve, ao final do curso, saber analisar e interpretar o gráfico dessa função para servir de instrumento de tomada de decisão em sua vida (BRASIL, 2018). Contudo, o ensino de função exponencial se restringe muitas vezes à exposição teórica de conceitos sobre o assunto, como também, a execução de exercícios utilizando a aplicação direta das fórmulas ou funções através dos cálculos; o que gera indagações por parte dos estudantes. Por exemplo, “Quando vou usar função exponencial em minha vida?” ou “Por que tenho que aprender sobre o gráfico da função exponencial se não vou usar em minha vida?”. Essas e outras dúvidas emergem da não contextualização didática do estudo desse conteúdo, desvinculando, assim, educação e realidade.

Dado o que foi exposto, indagamos: Como contextualizar didaticamente o gráfico da doença COVID-19 baseado no ensino de funções exponenciais em nível de Ensino Médio?

O objetivo deste artigo, portanto, consiste em contextualizar didaticamente o gráfico da doença COVID-19 em uma perspectiva de ensino de matemática, especificamente, apoiando-se no estudo de função exponencial a nível de Ensino Médio.

Este artigo consiste em um trabalho expandido que foi apresentado no Seminário DoCEntes 2020 e que traz mais elementos para exemplificar a contextualização do ensino de função exponencial a nível de ensino médio. O seminário DoCentes foi um evento científico realizado pela Secretaria da Educação do estado do Ceará (SEDUC-CE), nos dias 26 a 30 de outubro de 2020.

Esse evento científico contou com várias exposições de pesquisas de experiências didáticas e metodológicas exitosas desenvolvidas pelos docentes e gestores da rede estadual e redes municipais de ensino do estado do Ceará. Com este evento, a SEDUC-CE teve como objetivos valorizar e divulgar as pesquisas realizadas por docentes de escolas públicas cearenses⁵.

5. Para mais informações ver: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/seminario-docentes/>

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo está dividido em mais três seções, na primeira apresentamos o ensino de função exponencial baseado nos estudos de alguns pesquisadores, com ênfase na aplicação à Biologia; já apresentamos a metodologia utilizada neste artigo; por fim, apresentamos uma contextualização didática do gráfico da doença COVID-19 à luz do estudo de função exponencial.

2. PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE FUNÇÃO EXPONENCIAL

O primeiro trabalho é de autoria de Sampaio e Silva (2012), que discorrem sobre a importância da Matemática aplicada à Biologia e vice-versa. As autoras ainda tratam de fazer uma abordagem da contextualização e da interdisciplinaridade no ensino básico entre a Biologia e Matemática.

Outra pesquisa é a dissertação de Silva (2016), que investigou assuntos pertinentes e ligados à aplicação da Matemática na Biologia, tendo como alvo os alunos do Ensino Médio. Essa pesquisa teve por área de abrangência os conteúdos de funções exponenciais e logarítmicas em uma significação por meio da Biologia.

Por fim, o artigo desenvolvido pela pesquisadora Goldoni (2019) trata de uma experiência realizada em laboratório com alunos do 1º ano do Ensino Médio, no qual visava compreender e modelar matematicamente o crescimento de micro-organismos coletados da saliva dos alunos e depositados em placas de Petri que foram observadas durante dez dias com a finalidade de medir o crescimento da colônia. A pesquisadora ainda usou com métodos de pesquisa os recursos digitais Excel e GeoGebra para armazenar os dados coletados dessa experiência e, assim, se fazer uma modelagem matemática para provar e fundamentar conceitos da função exponencial advindos deste experimento.

Os três trabalhos têm grande proximidade da perspectiva investigativa deste artigo, no qual iremos contextualizar didaticamente a doença COVID-19

com o ensino de funções exponenciais, a nível de Ensino Médio.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem o caráter exploratório, pois, de acordo com Gil (2002), este tipo de pesquisa tem maior possibilidade de alinhamento com o problema proposto, com o objetivo de torná-lo mais claro. Esta pesquisa tem uma natureza bibliográfica, já que tivemos que nos amparar em pesquisas que abordassem o conceito de ensino de função exponencial e sobre a sua contextualização. Buscamos o estado da arte através de artigos e dissertações, trabalhos que abordassem sobre o assunto de ensino de função exponencial, e foram encontrados trabalhos como o texto dissertativo de Silva (2016), o qual foi um norte para discutir sobre a temática em questão. Outros trabalhos também foram considerados, tais como: Sampaio e Silva (2012) e Goldoni (2019).

O assunto de ensino de funções exponenciais na Educação Matemática tem ganhado espaço nos últimos anos. Fizemos uma busca no *Google Acadêmico* <<https://scholar.google.com.br/>> e utilizamos as palavras-chaves 'ensino de funções exponenciais aplicado à biologia', e, dentro dos vários resultados encontrados, selecionamos três que trabalhavam diretamente com o assunto e eram os mais atuais.

4. APLICAÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE FUNÇÃO EXPONENCIAL

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 528) diz que no Ensino Médio (EM) o foco da Matemática é a sua aplicação à realidade em diferentes contextos, fazendo com que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver o pensamento matemático e crítico de forma que se utilize dela para resolver situações diversas e tomar decisões importantes em sua vida. E com base nisso, entende-se que a importância da contextualização didática dos conceitos matemáticos trabalhados

nessa fase escolar é de fundamental importância para o aluno desenvolver esse tipo de pensamento. Nesta seção, daremos subsídios para uma contextualização didática da interpretação de gráficos apresentados por alguns países em que a doença COVID-19 se propagou, à luz do estudo de função exponencial em nível de EM. Apesar de que o modelo matemático proposto para explicar a propagação dessa doença requer conhecimentos matemáticos de nível superior, como proposto por Yang & Wang (2020). O objetivo aqui é contextualizar a função exponencial com a doença COVID-19, despertando assim a motivação do estudo desse conceito nos alunos desse nível de ensino.

Diante disso, vamos, primeiramente, relembrar a definição de função exponencial. Lima et al. (2016) nos fornece uma definição geral de função exponencial de base a , como sendo: "f: $\mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}^+$, indicada pela notação $f(x) = a^x$ " (p. 182), no qual $x, y \in \mathbb{R}^+$. O supracitado autor ainda apresenta algumas propriedades inerentes à definição, as quais podemos elencar aqui, e que não iremos, a priori, demonstrar, pois não é o objetivo deste artigo⁶. São seis propriedades, algumas vistas desde o Ensino Fundamental (EF) (segundo ciclo) e outras apresentadas em livros de matemática em nível de Ensino Médio (EM), conforme seguem abaixo:

- 1) $a^x \cdot a^y = a^{x+y}$;
- 2) $a^1 = a$;
- 3) $x < y \rightarrow a^x < a^y$ quando $a > 1$ e $x < y \rightarrow a^x > a^y$ quando $0 < a < 1$;
- 4) A função $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}^+$, definida por $f(x) = a^x$, é limitada superiormente;
- 5) A função exponencial é contínua;
- 6) A função exponencial $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}^+$, $f(x) = a^x$, $a \neq 1$, é sobrejetiva.

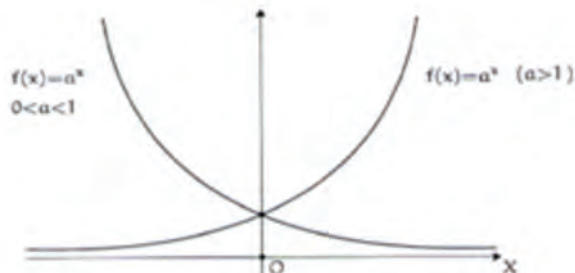
Dadas as seis propriedades, observamos que a primeira e a segunda são propriedades vistas a partir do 6º ano do EF, quando os alunos desse nível escolar estão lidando com o conjunto dos naturais, e que, à medida em que vão avançando nas séries do EF, eles podem verificar que as propriedades de potências irão se repetir para os outros conjuntos numéricos, até chegar aos conjuntos dos reais.

Por conseguinte, diante das seis propriedades nós podemos observar que, a partir da terceira propriedade até a sexta são assuntos trabalhados no

1º ano do EM, quando os alunos têm a oportunidade de estudar outros tipos de funções, como a função exponencial. O que acontece, na verdade, é que esse assunto, na maioria das vezes, não tem uma transposição didática para seu ensino. Deste modo, os nossos alunos assistem a uma reprodução de conceitos matemáticos carregados de uma simbologia que, a priori, eles não entendem. Não há, primeiramente, uma contextualização didática, antes da introdução destes conceitos e de toda sua simbologia, o que acarreta em uma desmotivação em estudar esse assunto por parte de muitos alunos.

Isso se intensifica quando o gráfico da função exponencial é apresentado para o aluno. Esse gráfico, geralmente, segue o modelo apresentado na figura 1, no qual temos que, dado $f(x) = a^x$, se $a > 1$, então o gráfico segue o modelo apresentado à direita. Aqui podemos observar que a curva é crescente em todo seu domínio. Por outro lado, se $0 < a < 1$, então o modelo de gráfico será parecido com o traçado à esquerda, no qual a curva é decrescente em todo o seu domínio.

Figura 1 - Gráfico da Função Exponencial



Fonte: Lima et al. (2016, p.186)

Nos interessa, para este artigo, o modelo de gráfico de uma função exponencial crescente, pois, a partir disso, iremos fazer uma contextualização didática do gráfico da doença COVID-19 à luz desse conceito. Percebe-se que os gráficos gerados pela doença COVID-19 são crescentes, pois a cada dia há um número maior de pessoas infectadas que a anterior. Como dito, esses conceitos são apresentados ao aluno sem a devida contextualização didática, o que acarreta o insucesso do ensino e aprendizagem do conceito de função exponencial.

6. Para ver as demonstrações de cada propriedade, consultar Lima et al. (2016).

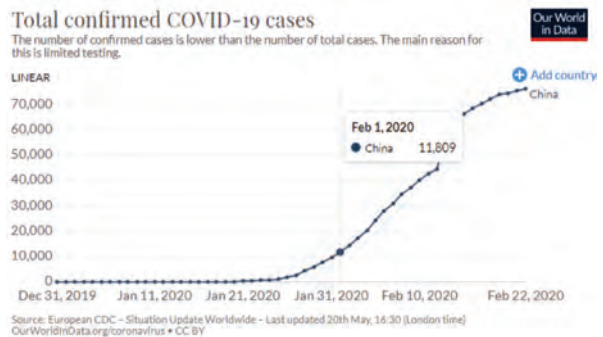
Sabemos que para compreender o gráfico da COVID-19 levamos em consideração vários fatores, tais como: humanos que estão suscetíveis a serem infectados; humanos que estão infectados com a doença e são capazes de transmiti-la a humanos suscetíveis; humanos que morreram devido à doença; e humanos que se recuperaram da doença ou foram isolados (DIAS & ARAÚJO, 2020); e ainda, concentração do vírus no ambiente; humanos infectados assintomáticos e sintomáticos (YANG & WANG, 2020). Esses fatores são calculados por meio da modelagem matemática com uso de sistemas de equações diferenciais, como podem ser vistos nos trabalhos de Yang & Wang (2020) e Dias & Araújo (2020). Vale ressaltar que, o modelo de um gráfico de uma função exponencial é sempre uma aproximação abstrata da realidade.

Contudo, como já enfatizado, vamos buscar uma contextualização básica e intuitiva da interpretação do gráfico dessa doença como forma de contextualizar o conceito de função exponencial para o ensino da mesma a nível de EM. De acordo com o canal de youtube 3Blue1Brown⁷ <<https://www.3blue1brown.com/about>>, o estudante de matemática computacional, Grant Sanderson, fez uma explanação de gráficos de funções exponenciais que costumam ser utilizados em epidemias ou pandemias para calcular o número crescente de pessoas infectadas, ou que podem vir a óbitos, ou até mesmo recuperadas. Sanderson (2020) menciona o denominado fator de crescimento λ , que é considerado como sendo a razão entre o número de novos casos em um dia (N_t) e o número de novos casos no dia anterior (N_{t-1}) , ou seja, $\lambda = \frac{N_t}{N_{t-1}}$, para se configurar um crescimento exponencial.

Vejamos uma aplicação direta disso, na atual pandemia que envolve o COVID-19, a China, no dia 31 de dezembro de 2019, iniciou com 27 casos confirmados; depois, em 03 de janeiro de 2020, já havia 44 casos confirmados; nessa sequência o

crescimento foi para 59 casos confirmados em até 16 de janeiro; por conseguinte, subiu para 63, 80, 216 etc casos confirmados os quais cresciam a cada dia (Ver gráfico 1⁸).⁹. Podemos observar que, no começo, o crescimento é desordenado. Contudo, a partir de um certo momento, esse crescimento torna-se exponencial e é calculado a partir de um fator de crescimento.

Gráfico 1 - total de casos confirmados por COVID-19 na China



Fonte: Our World in Data

O fator de crescimento λ é um conceito relativo à parte que integra o gráfico da função exponencial, e ele foi observado dia a dia no gráfico 1 e constatamos que essa taxa variava entre $1 < \lambda < 2$, o que configurava-se, até certo ponto, que estaríamos diante de um crescimento exponencial. Como chegamos a essa conclusão? Ainda observando o gráfico 1, ele se assemelha ao gráfico de uma função exponencial, mas para ter mais certeza, vamos observar o seguinte: o quadro 1 nos fornece alguns dados em um intervalo de tempo em que os números confirmados saltaram de 5 994 para 11 809 de casos confirmados. Aqui, o fator de crescimento oscilou dentro da margem de oscilação estipulado, chegando muito perto de 1.

7. Segundo a descrição desse canal, 3blue1brown, foi criado por Grant Sanderson, é uma combinação de matemática e entretenimento, para explicar alguns fenômenos da natureza, sociedade etc.

8. Há gráficos para os casos de óbitos e de recuperação, mas vamos apresentar somente os casos confirmados como modelo de crescimento exponencial.

9. Os gráficos 1 e 2 foram extraídos da plataforma Our World in Data que é especializada em apresentar pesquisas empíricas e dados analíticos sobre diferentes assuntos ligados aos diversos países do mundo. Esse site foi criado pelo pesquisador Max Roser. Para mais informações, acessar: <https://ourworldindata.org/>

10. Para ver outros dados nesse gráfico clicar em: <https://ourworldindata.org/grapher/total-cases-covid-19?time=..2020-02-22&country=CHN>.

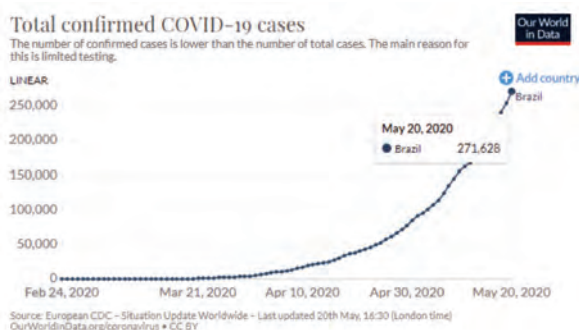
Quadro 1: Cálculo do fator de crescimento dos casos confirmados na China

Nº de casos diário	Variação entre N_d e N_{d-1}	Fator de crescimento $\frac{N_d}{N_{d-1}}$ $\gamma = \frac{N_d}{N_{d-1}}$
(29 de jan.) = 5 994 casos confirmados	+ 1 740	$\frac{+ 1980}{+ 1740} \approx 1,14$
(30 de jan.) = 7 734 casos confirmados		
(30 de jan.) = 7 734 casos confirmados	+ 1 980	$\frac{+ 2095}{+ 1980} \approx 1,06$
(31 de jan.) = 9 714 casos confirmados		
(31 de jan.) = 9 714 casos confirmados	+ 2 095	$\frac{+ 2095}{+ 1980} \approx 1,06$
(01 de fev.) = 11 809 casos confirmados		

Fonte: Our World in Data para a situação do COVID - 19 na China

No Brasil, segundo dados fornecidos pela Our World in Data, o primeiro caso confirmado e registrado foi no dia 26 de fevereiro. Logo depois que se sucederam dias, e os casos aumentaram na ordem 1, 2, 3, 8, 13, 25, 34, 52, 77 etc de casos confirmados até o dia 13 de março. Atualmente, até 20 de maio, o Brasil vem acumulando 271 628 casos confirmados de COVID-19. Inicialmente podemos observar que, o gráfico, de um modo visual, vem se comportando como um gráfico de uma função exponencial.

Gráfico 2 - total de casos confirmados por COVID-19 no Brasil



Fonte: Our World in Data¹¹

O fator de crescimento (γ), também, varia entre $1 < \gamma < 2$, o que nos leva a constatar que, novamente até certo ponto, o crescimento está em nível exponencial. Para saber disso, basta fazer os mesmos procedimentos para o caso da China.

Vamos observar o quadro 2, ele nos fornece dados atualizados dos últimos casos confirmados de COVID-19 registrados aqui no Brasil. Em 17 de maio, registraram-se 233 142 casos confirmados; já em 18 de maio saltou para 7 938 casos a mais que o dia anterior; logo a seguir, foram registrados 13 140 casos a mais no dia 19 de maio; e, por fim, no dia 20 de maio, o número de casos confirmados cresceu mais 17 408. Aplicando a razão entre essas diferenças entre esses dias, podemos observar que o fator de crescimento está oscilando e próximo de 1.

Quadro 2: Cálculo do fator de crescimento dos casos confirmados no Brasil

Nº de casos diário	Variação entre N_d e N_{d-1}	Fator de crescimento $\frac{N_d}{N_{d-1}}$ $\gamma = \frac{N_d}{N_{d-1}}$
(17 de mai.) = 233 142 casos confirmados	+ 7 938	$\frac{+ 13140}{+ 7938} \approx 1,61$
(18 de mai.) = 241 080 casos confirmados		
(18 de mai.) = 241 080 casos confirmados	+ 13 140	$\frac{+ 17408}{+ 13140} \approx 1,32$
(19 de mai.) = 254 220 casos confirmados		
(19 de mai.) = 254 220 casos confirmados	+ 17 408	$\frac{+ 17408}{+ 13140} \approx 1,32$
(20 de mai.) = 271 628 casos confirmados		

Fonte: Our World in Data para a situação do COVID - 19 no Brasil

Claro que o gráfico não é somente de uma função exponencial. Em um momento ele muda a direção, quando a taxa de crescimento atinge o valor 1 (ponto de inflexão), e podemos ter uma outra curva denominada “curva logística”, mas essa parte já é assunto para um outro artigo. O que nos interessa aqui é somente a parte que diz respeito à função exponencial.

Diante disso tudo, podemos perguntar: Por que contextualizar um assunto tão abstrato como é o conceito de função exponencial e o seu gráfico? As diretrizes para Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (Brasil, 2006) nos fornecem um norte quando o mesmo aponta que os alunos ao final do Ensino Médio devem ter desenvolvidos várias competências, entre elas “modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 69), como, por exemplo, reconhecer fenômenos

11. Para ver outros dados nesse gráfico clicar em: <https://ourworldindata.org/grapher/total-cases-covid-19?time=2020-02-24..&country=BRA>

matemáticos aplicados à Biologia. Contudo, para isso ocorrer, devemos recorrer a metodologias em sala de aula que melhor se adequem à realidade de nossos alunos. Sendo assim, podemos explorar o conceito de contextualização, que é quando:

(...) o aluno constrói conhecimento com significado, nisso se identificando com as situações que lhe são apresentadas, seja em seu contexto escolar, seja no exercício de sua plena cidadania. A contextualização não pode ser feita de maneira ingênua, visto que ela será fundamental para as aprendizagens a serem realizadas – o professor precisa antecipar os conteúdos que são objetos de aprendizagem. Em outras palavras, a contextualização aparece não como uma forma de “ilustrar” o enunciado de um problema, mas como uma maneira de dar sentido ao conhecimento matemático na escola (BRASIL, 2020, p. 83, grifo nosso)

Esse é o objetivo da contextualização, tornar a matemática um conhecimento significativo, além de compreensível e acessível a todos. O documento ainda menciona que a contextualização didática de conteúdos deva orientar o professor na construção do conhecimento em conjunto com o aluno, para que assim esse conhecimento passe a ter significado e seja usado como uma ferramenta para resolver problemas (Brasil, 2006). Isso vai ao encontro dos autores Mendonça e Borges Neto (2017) que defendem, quando os mesmos falam que o professor deve ter uma postura de investigador do processo de aprendizagem do aluno, induzindo-o a construir o conhecimento por meio de uma postura investigativa e crítica, reproduzindo os passos de um matemático profissional. A exemplo disso, se o aluno tiver uma aula contextualizada da atual pandemia da COVID-19, em que o professor exponha gráficos da propagação dessa doença e realize um estudo intuitivo com dados fornecidos pelas mesmas, fará como que o conhecimento, por hora construído, tenha significado a ponto de o aluno levar esse conhecimento para sua vida e tomar decisões importantes, tais como: isolamento social ou adotar medidas de higiene mais intensas, exercendo, assim, a sua plena cidadania para si e para os outros, o que acaba respondendo a pergunta do título deste artigo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Este trabalho objetivou contextualizar didaticamente o gráfico da doença COVID-19 à luz do conceito de função exponencial, de forma que um professor de matemática de Ensino Médio possa ensinar esse conceito aos seus alunos de forma que o assunto seja compreensível.

Sabemos que o cálculo do gráfico da COVID-19 requer cálculos matemáticos avançados, contudo, a contextualização didática em um nível básico e intuitivo se faz necessária para nossos alunos, pois os mesmos têm que se apropriar das ferramentas matemáticas a nível de ensino básico, com vistas a tomar decisões importantes diante dessa pandemia, tais como, adotar medidas de isolamento social para evitar aglomerações e adoção intensa de hábitos de higiene, como lavar as mãos corretamente.

Como encaminhamentos futuros, pensamos no planejamento e aplicação prática de uma aula que abordará a função exponencial aplicada ao contexto da COVID-19. A partir de então poderemos responder às seguintes indagações: A contextualização didática do assunto de função exponencial é uma ferramenta indispensável ao ensino e a aprendizagem? Diante de uma aula contextualizada, os alunos aprenderiam significativamente esse conceito? Se o professor de utilizar de uma metodologia de ensino centrada em sua postura didática ele abordaria melhor essa temática? As possíveis respostas para esses questionamentos serão realizadas em pesquisas futuras.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Coronavírus Brasil. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 08 de mai. 2020.

BRASIL. Base nacional comum curricular: educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 de mai. 2020.

BRASIL. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, volume 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDONI, Elizangela K. S. Matemática aplicada ao estudo da área ocupada pelo crescimento de micro-organismos como ferramenta para o ensino da função exponencial. Revista eletrônica da Sociedade Brasileira de Matemática, Rio de Janeiro, v. 07, n. 02, p. 166 – 179. 2019. Disponível em: http://pmo.sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/16/dlm_uploads/2019/07/art12_vol7_2019_PMO_SBM-1.pdf

LIMA, Elon Lima. et al. A matemática do ensino médio, volume 1. 11. ed. Rio de Janeiro: SBM, 2016.

MENDONÇA, Adriana Ferreira; BORGES NETO, Hermínio (Orgs.). Sequência fedathi além das ciências duras. Curitiba: CRV, 2017. MENDONÇA, Adriana Ferreira; BORGES NETO, Hermínio (Orgs.). Sequência fedathi além das ciências duras. Curitiba: CRV, 2017.

MOTA, Lennara Pereira. et al. Características clínicas e laboratoriais da infecção pelo Covid-19. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. 1 – 20. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3656>.

OUR WORLD IN DATA (OWD). Pandemic (COVID-19) cases. 2020. Disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-cases?country=AFG>. Acesso em: 09 mai. 2020.

SAMPAIO, Cassia Ferreira; SILVA, Amanda Gomes da. Uma introdução à biomatemática: a importância da transdisciplinaridade entre biologia e matemática. VI Colóquio internacional de Educação e Contemporaneidade (EDUCON), 2012, São Cristovão. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_06/PDF/26.pdf.

SANDERSON, G. Exponential growth and epidemics. Canal do 3Blue1Brown no YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kas0tlxDvrg&t=12s>. Acesso em 8 de maio de 2020.

SILVA, Amsranon Guilherme Felício Gomes. Matemática aplicada à biologia. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Coronavirus disease (COVID-19) situation report–102. 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200501-covid-19-sitrep.pdf?sfvrsn=742f4a18_2. Acesso em 8 maio 2020.

YANG, Chayu; WANG, Jin. A mathematical model for the novel coronavirus epidemic in Wuhan, China. *Mathematical Biosciences and Engineering*. v. 17, n. 3. 2020. Disponível em: <https://www.aimspress.com/fileOther/PDF/MBE/mbe-17-03-148.pdf>.



PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA A PROMOÇÃO DE CUIDADO EM SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alcimeire Coriolano Gonçalves¹
Francisca Claudia Santana Furtado²
Maria de Lourdes Barbosa Farias Ferreira³

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de construção de um projeto de intervenção na escola para promover o cuidado em saúde mental. Trata-se de um estudo descritivo exploratório, do tipo Relato de Experiência. O projeto de intervenção foi desenvolvido nas turmas de 1º ano do Ensino Médio na EEEP Antônio Mota Filho – Tamboril. Inicialmente, foi realizado um levantamento para identificar a presença de transtornos mentais comuns nos estudantes. Para isso, foram aplicados dois inventários das Escalas Beck: o Inventário de Depressão Beck e o Inventário de Ansiedade Beck. A partir desses dados, foi construído um projeto de intervenção, em parceria com a comunidade escolar, para promoção da saúde mental na escola. As atividades do projeto foram: encaminhamento dos casos mais graves para o CAPS; formação sobre saúde mental com os professores diretores de turma; criação da sala de acolhimento; práticas de meditação e mindfulness em sala de aula e no período do intervalo com professores e alunos; campanha do Setembro Amarelo; grupo de promoção da saúde mental; e grupo terapêutico de saúde mental. Com a implementação desse projeto, percebeu-se a diminuição das queixas de saúde mental dos alunos, melhoria das relações interpessoais e fortalecimento do vínculo entre alunos e escola.

Palavras-chave: Projeto de Intervenção. Saúde Mental. Escola. Transtornos Mentais Comuns. Estudantes.

Abstract: INTERVENTION PROJECT FOR PROMOTION OF MENTAL HEALTH CARE AT SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT

This paper aims to report the experience of building an intervention project in the school to promote mental health care. This is an exploratory descriptive study, of the Experience Report type. The intervention project was developed in the first-grade classes of High School at EEEP Antônio Mota Filho - Tamboril. Initially, a survey was carried out to identify the presence of common mental disorders in the students. For this, two Beck Scale inventories were applied: the Beck Depression Inventory and the Beck Anxiety Inventory. From these data, an intervention project was built, in partnership with the school community, to promote mental health at school. The project's activities were: forwarding the most serious cases to the CAPS; Class

1. Professora. Pedagoga e Licenciada em Geografia e Especialista em Gestão Escolar.

2. Professora. Graduada em Geografia e Especialista em Gestão da Avaliação da Educação Básica.

3. Professora. Pedagoga com habilitação em História e Geografia e especialista em Gestão da Avaliação.

director's training on mental health ; creation of the reception room; meditation and mindfulness practices in the classroom and during the break with teachers and students; Yellow September campaign; mental health promotion group; and therapeutic mental health group. With the implementation of this project, it was noticed a decrease in students' mental health complaints, improvement of interpersonal relationships and strengthening of the bond between students and school.

Keywords: Intervention project. Mental health. School. Common mental disorders. Students.

Resumen: PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE CUIDADO EM SALUD MENTAL EN LA ESCUELA: UN RELATO DE EXPERIENCIA

Este artículo tiene como objetivo reportar la experiencia de construir un proyecto de intervención en la escuela para promover la atención de la salud mental. Se trata de un estudio descriptivo exploratorio, del tipo Informe de Experiencia. El proyecto de intervención se desarrolló en los grupos de primer grado de Bachillerato en EEEP Antônio Mota Filho - Tamboril. Inicialmente, se realizó una encuesta para identificar la presencia de trastornos mentales comunes en los estudiantes. Para ello, se aplicaron dos inventarios de la Escala de Beck: el Inventario de Depresión de Beck y el Inventario de Ansiedad de Beck. A partir de estos datos, se construyó un proyecto de intervención, en asociación con la comunidad escolar, para promover la salud mental en la escuela. Las actividades del proyecto fueron: remitir los casos más graves al CAPS; capacitación en salud mental con los profesores directores de grupo; creación de la sala de recepción; prácticas de meditación y mindfulness en el aula y durante el receso con profesores y alumnos; Campaña septiembre amarillo; grupo de promoción de la salud mental; y grupo terapéutico de salud mental. Con la implementación de este proyecto, se notó una disminución en las quejas de salud mental de los estudiantes, mejora de las relaciones interpersonales y fortalecimiento del vínculo entre los estudiantes y la escuela.

Palabras-clave: Proyecto de intervención. Salud mental. Colegio. Trastornos mentales comunes. estudiantes.

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano caracterizada pela transição da infância para a fase adulta, na qual ocorrem transformações profundas dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais (ENCYCLOPEDIA BRITANNICA, 2018). A vivência dessa etapa da vida coincide com a passagem dos indivíduos pelo ensino médio, período escolar marcado por muitas cobranças, medos e dúvidas. Para alguns adolescentes, essas situações, associadas muitas vezes a um histórico de violência intrafamiliar e a um quadro socioeconômico desfavorável, pode gerar o aparecimento de sintomas depressivos e ansiosos, que estão entre os problemas de saúde mental mais comuns dos alunos de ensino médio (GERMAIN; MARCOTTE, 2016).

Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (2017), as condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de lesões em pessoas com idade entre 10 e 19 anos. Além disso, metade de todas as condições de saúde mental começa aos 14 anos de idade, o que corresponde à entrada no ensino médio. Em todo o mundo, a depressão é uma das principais causas de doença e incapacidade entre adolescentes, e o suicídio é a terceira principal causa de morte entre adolescentes de 15 a 19 anos. No Brasil, levantamento realizado pelo ERICA (Estudo de Riscos Cardiovasculares em Adolescentes) indicou que a prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros é de 17,2%.

Diante dessa realidade preocupante, as escolas configuram-se como espaços estratégicos para o

cuidado em saúde mental e para o aprendizado de competências socioemocionais, pois devem prezar pela formação integral dos jovens, para que eles desenvolvam todas as suas dimensões formativas, incluindo os aspectos cognitivos, afetivos, corporais, simbólicos e éticos (SALERNO, 2016).

A vivência de problemas de saúde mental afeta negativamente a aprendizagem, o engajamento acadêmico e o desenvolvimento integral saudável dos estudantes (STEINMAYR et al., 2016). Dessa forma, é importante que as escolas construam estratégias para promover cuidados de saúde mental e estimular o autoconhecimento e as práticas de autocuidado e cuidado do outro. Essas estratégias estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compactuando com a competência geral oito: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”, bem como com a competência geral nove:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2020)

O interesse pela saúde mental surgiu por conta do elevado número de estudantes que, frequentemente, procuravam os professores do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e a coordenação pedagógica com sintomas depressivos e ansiosos. Diante desse contexto, a escola buscou construir parcerias com equipamentos de saúde mental do município para a construção de um projeto de intervenção que respondesse às necessidades apresentadas pelos estudantes. Nesse sentido, este estudo objetiva relatar a experiência de construção de um projeto de intervenção na escola para promover o cuidado em saúde mental.

2. METODOLOGIA

Este é um estudo descritivo exploratório, do tipo Relato de Experiência. Para a sistematização das experiências, tomou-se como base o modelo de Oscar Holliday (HOLLIDAY, 2006), o qual está estruturado em cinco etapas: o ponto de partida, as perguntas iniciais, a recuperação do processo vivido, a reflexão de fundo e os pontos de chegada. O referido modelo promove o ordenamento e a reconstrução dos processos vividos, com os objetivos de gerar uma interpretação crítica sobre a experiência, o compartilhamento dos aprendizados e a produção de conhecimentos a partir de práticas sociais concretas.

Nesse contexto, segundo Holliday (2006), para que se realize uma adequada sistematização da experiência, é necessário que se tenha participado da execução desta e que existam registros consistentes e qualificados do processo vivido. Assim, este trabalho contou com algumas fontes de dados seguras, como diários de campo, fotografias e relatórios.

O projeto de intervenção foi desenvolvido com alunos do primeiro ano do ensino médio e professores do PPDT, no ano de 2016, na Escola Estadual de Educação Profissional Antônio Mota Filho, situada na Rua Av. Franklin Cavalcante, Tamboril – CE. A Escola atende atualmente, no ano de 2020, um número de 519 alunos nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Integrado à Formação Profissional nos cursos de Edificação, Design de interiores, Administração e Agropecuária. A demanda dessa escola é bastante diversificada, sendo os alunos, na sua maioria, filhos de agricultores, pescadores, carpinteiros, pedreiros, servidores públicos e pessoas que sobrevivem da economia informal. A situação socioeconômica dos alunos é bastante precária, o que significa que a escola se configura em um espaço de mobilidade social, tendo em vista que estes, ao ingressarem na escola, estarão se preparando para o mercado de trabalho com um curso técnico.

No início, foi realizado um levantamento para identificar a presença de transtornos mentais comuns nos estudantes. A amostra da pesquisa foi

de 152 alunos do primeiro ano (população: 180). Na coleta de dados, foram utilizados dois inventários das Escalas Beck (CUNHA, 2016): o Beck Depression Inventory (BDI, Inventário de Depressão Beck) e o Beck Anxiety Inventory (BAI, Inventário de Ansiedade Beck). Como se trata de um instrumento psicológico, o teste foi aplicado pela psicóloga do Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica do município (NASF-AB), após consentimento dos pais/responsáveis e do assentimento dos adolescentes. Os dados foram tabulados e analisados por meio do Programa IBM SPSS Statistics e foram discutidos por meio da literatura pesquisada.

A partir desses dados, foi construído um projeto de intervenção, em parceria com a comunidade escolar, para promoção da saúde mental na escola. O projeto contou, de forma geral, com intervenções individuais e coletivas, facilitadas pela coordenação pedagógica e por profissionais do NASF-AB e do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao levantamento sobre transtornos mentais comuns, cerca de 27,6% dos alunos apresentaram níveis de moderado a grave de ansiedade, e 72% apresentaram níveis leves. No que concerne à depressão, cerca de 12% apresentaram níveis de moderado a grave, enquanto 87,5% níveis mínimos. Observa-se, assim, que os alunos apresentavam necessidades de cuidado em saúde mental, principalmente, quando se tratava da ansiedade.

Inicialmente, realizaram-se reuniões com o núcleo gestor, alunos e professores para a apresentação desses dados e discussão da temática. O planejamento participativo envolve a construção de uma agenda de intervenções e ações que tenha a contribuição de todos os atores sociais que fazem parte do processo. Assim, não é realizado de forma verticalizada e descontextualizada da realidade do local e permite que os sujeitos envolvidos se sintam mais motivados, inclusos e valorizados, o que promove bons resultados em relação ao projeto (PARENTE, 2011).

Diante da problemática apresentada, construiu-se um projeto de intervenção em parceria com os profissionais de saúde do NASF-AB e do CAPS de Tamboril. As atividades foram: encaminhamento dos casos mais graves para o CAPS; formação sobre saúde mental com os professores diretores de turma; criação da sala de acolhimento; práticas de meditação e mindfulness em sala de aula e no período do intervalo com professores e alunos; campanha do Setembro Amarelo; grupo de promoção da saúde mental; e grupo terapêutico de saúde mental.

Para a construção desse estudo, utilizou-se de três embasamentos teóricos: o conceito de saúde mental da OMS, o campo das competências socioemocionais e a abordagem da ética do cuidado. A OMS (2017) define saúde mental como um estado de bem-estar em que cada indivíduo dá conta do seu próprio potencial intelectual e emocional para lidar com as tensões normais da vida, trabalhar de forma produtiva e frutífera e ser capaz de contribuir para a sua comunidade.

As competências socioemocionais são definidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para se relacionar com os outros e consigo mesmo, que envolvem saber identificar e gerir emoções, tomar decisões com autonomia e responsabilidade e enfrentar as adversidades da vida com criatividade e resiliência (MARIN et al., 2017). Uma revisão da literatura nacional e internacional demonstrou que indivíduos com altos níveis de competências socioemocionais apresentam maiores indicadores de bem-estar, menor prevalência de sintomas depressivos e maiores índices de satisfação nos relacionamentos interpessoais (SANTOS et al., 2018).

A ética do cuidado, segundo Leonardo Boff (1999), trata-se do resgate da centralidade dos sentimentos, da ternura, da compaixão, do equilíbrio e do cuidado consigo, com os outros e com o mundo, uma visão ecológica e micro das relações humanas. É necessário trazer a ética do cuidado para as relações interpessoais na escola.

Nesse sentido, a formação sobre saúde mental com

os professores diretores de turma aconteceu por meio de 10 (dez) oficinas, com carga horária de 2 h/a semanais, no período de setembro a novembro de 2016, abordando os temas: saúde mental, autoconhecimento, autocuidado e cuidado do outro, competências socioemocionais e ética do cuidado (Figura 1). Essas oficinas tiveram os objetivos de promover o autocuidado do professor, compartilhar conhecimentos e construir estratégias para que esses profissionais pudessem aplicar em sala de aula, com o intuito de promover uma escuta acolhedora e fornecer suporte social e emocional para os alunos. Toda oficina era seguida pela prática em sala de aula. Segundo Ruzek et al. (2016), o suporte emocional oferecido por professores está relacionado à melhoria do bem-estar, da aprendizagem e da motivação dos estudantes.

Figura 1 – Formação com professores sobre cuidado do outro: habilidades de escuta e fala assertiva. EEEP Antônio Mota Filho, Tamboril, 2016.



Fonte: Acervo da Escola.

Outra intervenção foi a construção de uma sala de acolhimento. Muitos estudantes chegavam à coordenação pedagógica apresentando sintomas de pânico. No início, esses estudantes eram imediatamente encaminhados para o hospital do município. Diante disso, em parceria com os profissionais de saúde mental, construiu-se uma sala de acolhimento, na qual os alunos com crises de ansiedade eram acolhidos, escutados, recebiam massagens e praticavam exercícios de respiração. Essa sala diminuiu os encaminhamentos para o hospital e fortaleceu os vínculos dos alunos com a escola.

Além disso, práticas de meditação e mindfulness foram facilitadas em sala de aula, pelos professores diretores de turma, e no período do intervalo, com professores e alunos. Essas atividades aconteceram, principalmente, no auditório geral e no laboratório de biologia, com o auxílio recursos audiovisuais, colchonetes e vendas para o rosto. De acordo com revisões sistemáticas da literatura internacional, as práticas de meditação e mindfulness na escola estão relacionadas à melhoria do bem-estar e do desempenho de professores e estudantes (EMERSON et al., 2017; HARRYS et al., 2016).

No mês de setembro de 2016, na campanha de prevenção ao suicídio, foi realizada uma palestra com as quatro turmas de 1º anos com a presença do médico psiquiatra do CAPS. Também foi realizada uma formação sobre a temática com os professores, facilitada pela psicóloga do NASF-AB. O suicídio é a terceira causa de mortes de indivíduos de 15 a 29 anos no Brasil (OMS, 2017), assim, é necessário que estratégias preventivas sejam realizadas nas escolas, por meio da conscientização sobre o tema, promoção de cuidados de saúde mental, identificação dos indivíduos que estão em risco e encaminhamento para os setores de referência.

Para os casos leves identificados no levantamento, foi criado um grupo de Promoção da Saúde Mental, que foi facilitado pela Psicóloga do NASF-AB e pela coordenação pedagógica. Esse grupo objetivou promover saúde mental, cidadania e empoderamento dos participantes, frente aos seus processos de saúde e adoecimento, por meio da discussão de temas relevantes em saúde mental e da realização de oficinas de arte e relaxamento. Esses encontros ocorriam uma vez por semana na própria escola, com atividades que envolviam exibição de filmes, discussões em grupo e dinâmicas para a aprendizagem de competências socioemocionais. Os grupos de promoção da saúde são caracterizados por ser uma intervenção coletiva e interdisciplinar que está a serviço da autonomia e do desenvolvimento contínuo do nível de saúde e condições de vida de seus participantes (SECCO, 2018).

Em relação aos casos moderados a graves, além do

encaminhamento para o CAPS e para acompanhamento psicológico pelo NASF-AB, foi criado um grupo terapêutico, facilitado apenas pela psicóloga dessa equipe. Os grupos terapêuticos são espaços de trocas dialógicas, compartilhamento de experiências e de apoio e suporte emocional (BRUNOZI et al., 2019). Nessa intervenção, buscou-se criar um ambiente de cuidados compartilhados em saúde mental, no qual os participantes dividiam os seus cotidianos, dores e amores, divertiam-se, produziam arte, eram ouvidos, fortaleciam a autoestima e a autoconfiança e relaxavam. Os encontros realizados tinham como base a escuta qualificada, a realização de oficinas de arte e o relaxamento e a construção de estratégias de enfrentamento dos sintomas depressivos e ansiosos.

Inicialmente, nem todos na escola compreenderam a proposta de intervenção, pois alguns professores não viram com bons olhos o fato de, semanalmente, terem que parar suas atividades de aulas para que os alunos participassem dos grupos terapêuticos e de acolhimento. Outros viam os ataques de pânico dos alunos apenas como uma forma de chamar a atenção dos profissionais na Escola ou que não era função deles disponibilizar suporte emocional aos estudantes. Aos poucos, essas distorções foram superadas e professores e funcionários foram juntos aprendendo a lidar com a situação de adoecimento mental dos estudantes e a desenvolver estratégias de cuidado e acolhimento do outro.

4. CONCLUSÃO

A partir da realização desse projeto, percebeu-se a diminuição das queixas de saúde mental dos alunos, melhoria das relações interpessoais e fortalecimento do vínculo entre alunos e escola.

A comunidade escolar passou a perceber a importância de se discutir saúde mental com os alunos, trazendo uma abordagem segura e correta sobre ansiedade, depressão, suicídio e outros temas. Os estudantes sentiram-se acolhidos, fortalecidos com as práticas terapêuticas e de promoção da saúde como um todo, proporcionados pela gestão da escola em parceria com os profissionais de saúde.

A sala de acolhimento aos alunos em crise de ansiedade e pânico trouxe um sentimento de humanização ao ambiente, melhorando o clima escolar e a adaptação dos alunos à escola e ao ensino médio profissional técnico. O trabalho com as competências socioemocionais contribuiu para a melhoria das relações interpessoais, para o processo de comunicação assertiva, empatia e melhor compreensão das emoções, fatores preponderantes para a saúde mental dos adolescentes.

Este relato de experiência poderá servir como base para intervenções na área, porém, ressalta-se que não se constitui como um modelo único e completo, pois os projetos devem ser adaptados a cada contexto. Ademais, espera-se que o presente trabalho gere outras discussões e pesquisas em relação a estratégias de promoção da saúde mental do público infanto-juvenil nas escolas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, L. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRUNOZI, N. A. et al. Grupo terapêutico em saúde mental: percepção de usuários na atenção básica. Rev. Gaúcha de Enferm., v. 40, p. 1-9, 2019.

CUNHA, J. A. Manual da versão em português das Escalas Beck. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

EMERSON, L. M. et al. Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review And Narrative Synthesis. Mindfulness, v. 8, p. 1136-1149, 2017.

ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. Britannica Academic. Adolescence. 6 Mar. 2018. Disponível em: academic-eb-britannica.ez76.periodicos.capes.gov.br/levels/collegiate/article/adolescence/3766. Acesso em: 23 nov. 2018.

GERMAIN, F.; MARCOTTE, D. Sintomas de depressão e ansiedade na transição do ensino secundário ao ensino médio: evolução e fatores influentes. Adolesc. Saude, v.13, n. 1, p. 19-28, 2016.

HARRYS, A. R. et al. Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. Mindfulness, v. 7, p. 143–154, 2016.

HOLLIDAY, O. J. Para sistematizar experiências. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Mental Health Atlas. Genebra: WHO, 2017. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272735/9789241514019-eng.pdf?ua=1>. Acesso em: 23 nov. 2019.

PARENTE, J. R. F. Planejamento participativo em saúde. S A N A R E, Sobral, v.10, n.1, p.54-61, 2011.

RUZEK, E. A. et al. How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. Learning and Instruction, v. 42, p. 95-103, 2016.

SALERNO, J. P. Effectiveness of Universal School-Based Mental Health Awareness Programs Among Youth in the United States: A Systematic Review. Journal of school health, v. 86, n. 12, p. 922-931, 2016.

SANTOS, M. V. et al. Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018.

SECCO, A. C. Os grupos de promoção da saúde como dispositivos de cuidado na atenção básica. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

STEINMAYR, R. et al. Subjective Well-Being, Test Anxiety, Academic Achievement: Testing for Reciprocal Effects. Frontiers in Psychology, v. 6, p. 1-13, 2016.

Resumo

Este artigo traz o percurso histórico da educação em tempo integral no Brasil e no Ceará. Também apresenta aspectos relevantes da política de ensino médio em tempo integral a partir de pesquisa de campo realizada por Araújo (2020) na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Valdo de Vasconcelos Rios, na cidade de Itarema-CE. O objetivo é refletir sobre o desenvolvimento da formação integral e da melhoria da qualidade do ensino a partir da implementação do ensino médio em tempo integral na escola pesquisada. Portanto, centra-se na possibilidade de a EEMTI cumprir duas premissas: a oferta da educação integral quanto o desenvolvimento das múltiplas dimensões e a melhoria da qualidade do ensino, conforme propõe o documento orientador da política no estado, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Política de Fomento à Implementação das EEMTI. No âmbito do Estado do Ceará, o Plano Estadual de Educação (PEE), criado pela Lei nº 16.025/2016 e a Lei nº 16.287/2017 que instituiu o ensino médio em tempo integral, também impulsionaram o surgimento e a ampliação das EEMTI na rede de ensino. Fundamenta-se nas ideias de Coelho (2009), Gadotti (2009), Moll (2009), Araújo (2020), dentre outros. A metodologia utiliza-se de pesquisa documental, bibliográfica, além de um questionário fechado on-line e três grupos focais. Os dados apresentados ratificam a efetividade dessa política a partir das percepções dos estudantes e a melhoria dos indicadores educacionais, atestada pelas avaliações externas. Conclui-se, então, o cumprimento das premissas da referida política na escola.

Palavras-chave: Ensino Médio. Tempo Integral. Formação Integral. Qualidade do Ensino.

Abstract: THE FULL-TIME HIGH SCHOOL OF EDUCATION AND THE BUILDING OF QUALITY AND INTEGRAL EDUCATION

This article presents the historical path of full-time education in Brazil and Ceará. It also presents relevant aspects of full-time high school policy based on field research conducted by Araújo (2020) at the Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Valdo de Vasconcelos Rios, in the city of Itarema-CE. The objective is to reflect on the development of integral training and the improvement of the quality of education from the implementation of high school full time in the school researched. Therefore, it focuses on the possibility that EEMTI fulfills two premises: the provision of comprehensive education in terms of the development of multiple dimensions and the improvement of the quality of education, as proposed by the policy guiding document in the state, in line with the Plano Nacional de Educação (PNE) and Law No. 13,415 / 2017 that

1. Licenciado em Pedagogia (2000) e em Língua Portuguesa (2008); Especialista em Psicopedagogia (2003) e em Gestão e Avaliação da Educação Pública (2012); Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (2020). Os três primeiros pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e os dois últimos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor da rede pública estadual. Atualmente é diretor da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, em Itarema-CE, CREDE 3 – Acaraú-CE.

instituted the Policy to Promote the Implementation of EEMTI. Within the scope of the State of Ceará, the Plano Estadual de Educação (PEE), created by Law No. 16.025 / 2016 and Law No. 16.287 / 2017 that instituted full-time high school also boost the emergence and expansion of EEMTI in the education network. teaching. It is based on the ideas of Coelho (2009), Gadotti (2009), Moll (2009), Araújo (2020), among others. The methodology uses documentary and bibliographic research, in addition to a closed online questionnaire and three focus groups. The data presented confirm the effectiveness of this policy based on the students' perceptions and the improvement of educational indicators, attested by external evaluations. Then, the fulfillment of the premises of the referred policy in the school is concluded.

Keywords: High School. Full-time. Integral Formation. Teaching Quality

Resumen: LA ESCUELA SECUNDARIA DE EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO Y LA CONSTRUCCIÓN DE CALIDAD Y EDUCACIÓN INTEGRAL

Este artículo trae el camino histórico de la educación a tiempo completo en Brasil y Ceará. También presenta aspectos relevantes de la política del bachillerato de tiempo completo a partir de la investigación de campo realizada por Araújo (2020) en el Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Valdo de Vasconcelos Ríos, en la ciudad de Itarema-CE. El objetivo es reflexionar sobre el desarrollo de la formación integral y la mejora de la calidad de la enseñanza a partir de la implementación del bachillerato a tiempo completo en la escuela investigada. Por lo tanto, se enfoca en la posibilidad de que EEMTI cumpla con dos premisas: la oferta de una educación integral en términos del desarrollo de múltiples dimensiones y la mejora de la calidad de la educación, conforme lo propone el documento de orientación de políticas en el estado, en línea con el Plan Nacional de Educación (PNE) y Ley N° 13.415 / 2017 que instituyó la Política para Promover la Implementación de EEMTI. En el ámbito del Estado de Ceará, el Plan Estatal de Educación (PEE), creado por Ley N° 16.025 / 2016 y Ley N° 16.287 / 2017 que instituyó el bachillerato de tiempo completo, también impulsó el surgimiento y expansión de EEMTI en la red de enseñanza. Se basa en las ideas de Coelho (2009), Gadotti (2009), Moll (2009), Araújo (2020), entre otros. La metodología utiliza investigación documental y bibliográfica, además de un cuestionario cerrado online y tres grupos focales. Los datos presentados confirman la efectividad de esta política en base a la percepción de los estudiantes y la mejora de los indicadores educativos, atestiguada por evaluaciones externas. Luego, se concluye el cumplimiento de las premisas de la referida en la escuela

Palabras-clave: Bachillerato. Tiempo Completo. Formación Integral. Calidad de Enseñanza.

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas de escolas em tempo integral e sua a relação com a educação integral é um tema relevante no país nas últimas décadas no Brasil. Contudo, pode-se conceber que a sua gênese foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 da qual Anísio Teixeira era um dos intelectuais. Manifesto este que impulsionou na década de 1950 a criação da política pública pioneira em tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em

Salvador, Bahia, conhecido como Escola-Parque, sendo Anísio Teixeira o seu idealizador. (COELHO, 2009). Essa experiência inspirou Darcy Ribeiro nas décadas de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro a criar os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), que serviram de referência para nacionalmente criar os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciac) no governo de Fernando Collor, mudando para Centro de Atenção Integral à Criança (Caic) na gestão de Itamar Franco. (GADOTTI, 2009).

Tais políticas, tinham cunho assistencialista, mas buscavam empreender uma educação integral. Já no século XXI, houve avanços significativos na criação de políticas públicas, dentre as quais, o PNE de 2001-2010, pela Lei nº 10.172/2001, e o de 2014-2024, pela Lei nº 13.005/2014. O primeiro introduz a educação em tempo integral como uma possibilidade para a educação infantil e o ensino fundamental. Já o último estabelece na meta 6 a sua oferta para a educação básica em no mínimo 50% das escolas a pelo menos 25% dos estudantes. Nesse contexto, surgiu o Programa Mais Educação (PME), o maior programa de tempo integral para o ensino fundamental no Brasil. Em 2016, o PME transformou-se no Novo Programa Mais Educação (NPME). Enquanto o primeiro buscava o desenvolvimento da formação integral através de macrocampos, o último ficou mais voltado a cumprir metas previstas no PNE ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2016).

Somente após a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, é que o ensino médio passou a integrar as políticas de tempo integral (BRASIL, 2017).

No Ceará, a Lei Estadual nº 14.273/2008 criou as escolas estaduais de educação profissional (EEPP) e investiu na educação em tempo integral e, em 2020, há 122 EEPP. Porém, para atender a meta 6 do PNE foi implantado em 2016 as EEMTI e que, em 2020,

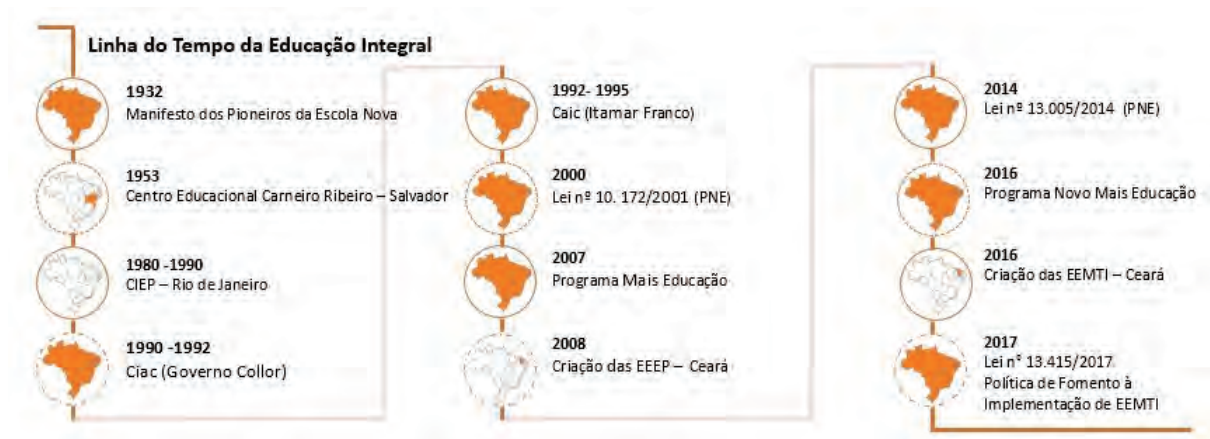
representam a maioria das escolas em tempo integral, presentes em 155 destas (ARAÚJO, 2020). Essa contextualização mostra uma síntese da trajetória da educação em tempo integral no Brasil e no Ceará, dada à sua relevância enquanto política pública que possibilita efetivar a educação integral e de qualidade. O objetivo é refletir sobre o desenvolvimento da formação integral e da melhoria da qualidade do ensino a partir da implementação do EMTI na escola pesquisada.

Assim, justifica-se o desenvolvimento da pesquisa que tem como centralidade a percepção dos estudantes das EEMTI acerca da efetivação dessa política no âmbito da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, problematizando os elementos que favorecem a formação integral dos educandos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordar o ensino médio em tempo integral é necessário fazer um resgate histórico das principais políticas públicas de tempo integral que objetivaram além da ampliação do tempo, a efetivação de uma educação integral. Na sequência, apresentamos resumidamente, a linha do tempo das principais políticas, leis que estão associadas à formação à educação em tempo integral na perspectiva da educação integral.

Figura 1 - Linha do Tempo da Educação em Tempo Integral X Educação Integral no país e no Ceará



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A partir da figura apresentada, reflete-se sobre os principais movimentos da educação integral. O marco inicial ou um dos mais representativos foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita para todos. Anísio Teixeira era um dos 26 intelectuais e educadores desse movimento. Posteriormente, em 1953, Anísio Teixeira criou em Salvador, Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque, sendo pioneira na educação em tempo integral e perspectiva da formação integral no país (COELHO, 2009). Acerca destes, Gadotti (2009) destaca que:

O Centro era composto de quatro "Escolas-Classe" e de uma "Escola Parque". A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. (GADOTTI, 2009, p. 23).

A experiência de Anísio Teixeira, inspirou Darcy Ribeiro a inaugurar em 1985, o primeiro Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) no Rio de Janeiro (Capital). Nas décadas de 1980 e 1990, foram construídos 506 Ciep, projetados por Oscar Niemeyer em duas gestões do governador Leonel Brizola (1983-1986; 1991-1994). Esses centros foram concebidos como escolas de tempo integral com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública. (CAVALIERE e COELHO, 2003).

Coelho (2009) destaca que Anísio Teixeira criou um espaço escolar bipartido-escolas-classe (local destinado ao ensino da sala de aula, concentrado nas matérias tradicionais); e escolas-parque (espaço que recebia os alunos das escolas-classe no contraturno para atividades complementares, como: música, dança, teatro, salas de desenho e artes). Desse modo, visava desenvolver a concepção de formação completa. Enquanto que nos Ciep, Darcy Ribeiro concentrou no mesmo local todas as atividades educativas (tradicionais e complementares), entendidas como componentes curriculares indispensáveis à formação do aluno.

Os Ciep foram referência para a criação de outras políticas nacionais de escolas em tempo integral. Desse modo, pode-se mencionar outras

experiências de destaque em educação de tempo integral: os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciac) no governo de Fernando Collor (1990-1992) e os Centros de Atenção Integral à Criança (Caic) na gestão de Itamar Franco (1992-1995) (GADOTTI, 2009).

Acerca dessas primeiras experiências, pode-se concebê-las como políticas públicas de cunho assistencialista, já que buscava atender aos segmentos mais vulneráveis da sociedade, mas que tinham o intuito de fornecer ao mesmo tempo uma proposta de educação integral, a partir do desenvolvimento de outras dimensões.

No final do século, houve avanços na educação nacional com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), através da Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996b). Contudo, as políticas de expansão do tempo integral intensificaram-se no século XXI.

Para ilustrar, pode-se citar a aprovação do PNE de 2001-2010 pela Lei nº 10.172/2001 que inseriu a ampliação da jornada escolar para sete horas de forma progressiva para educação infantil e o ensino fundamental nas metas/objetivos 18, 21 e 22, sem quantificá-las. (BRASIL, 2001). Contudo, o ensino médio ainda não era contemplado, já que o desafio era a sua universalização, que se fortaleceu com a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e com a Ementa Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação à população de 04 a 17 anos, contemplando o público prioritário do ensino médio (BRASIL, 2009).

No tocante à educação em tempo integral, após o PNE 2001-2010 surgiu o Programa Mais Educação (PME) por meio da Portaria nº 17/2007. Este é considerado o maior programa de tempo integral para o ensino fundamental no Brasil com carga horária de 7 h/a. É organizado em macrocampos²

2. a) acompanhamento Pedagógico; b) educação Ambiental; c) esporte e Lazer d) direitos humanos em educação, cultura e artes; e) cultura digital; f) promoção da saúde; e g) comunicação e uso de mídias.

que valorizavam à concepção de educação integral (BRASIL, 2007).

Sobre o PME, Cavaliere (2014, p. 1210), destaca que “financia e orienta a ampliação da jornada escolar em escolas de todo o país e é [...] um programa abrangente a nível nacional e que ampliou as experiências de educação integral”.

Com a aprovação do PNE de 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/ 2014, a educação em tempo integral contempla o ensino médio, ou melhor, toda a educação básica. A sua meta 6 propõe “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

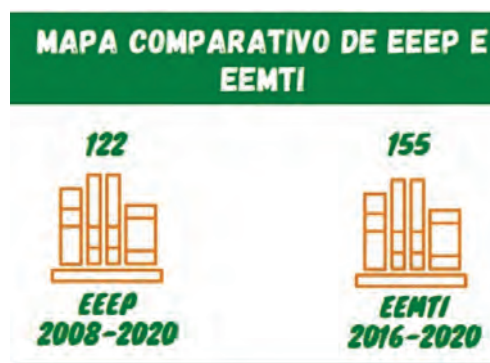
Após este último PNE, o PME através da Portaria nº 1.144/2016, transformou-se no Novo Programa Mais Educação (NPME), focando na meta 7 do PNE 2014, que trata das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), atendendo ao público do ensino fundamental (BRASIL, 2016). A mudança de foco do PME para o NPME gerou crítica por alguns pesquisadores, a exemplo de Matuoka (2017) que considera que o primeiro possibilitava mais a formação integral, enquanto que o último foca na redução do abandono e na melhoria do desempenho dos estudantes no Ideb sem potencializar o protagonismo.

Nesse contexto, o ensino médio, até então excluído das políticas de tempo integral, passou a ser contemplado pela Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

No Ceará, a expansão do tempo integral tem sua trajetória marcada pela Lei Estadual nº 14.273/2008 que criou as escolas estaduais de educação profissional (EEPP), com jornada escolar de 9 h/a e tendo duas vertentes principais: qualificar o jovem do ensino médio para a inserção no mercado de trabalho e ao mesmo tempo possibilitar o ingresso na universidade. (CEARÁ, 2008). Desse modo, o Estado investiu na educação em tempo integral, iniciando com 25 EEPP em 2008 e que, em 2020, já se

contabiliza em 122. Porém, para atender à meta 6 do PNE e do próprio PEE foi implantado em 2016 o ensino médio em tempo integral (EMTI) por meio conversão de escolas regulares em EEMTI. No ano inaugural, foram implantadas 26 escolas e, em 2020, representam a maioria das escolas em tempo integral, presentes em 155 escolas da rede. Na figura a seguir, apresentamos a evolução de EEPP e EEMTI no Ceará. Nas duas modalidades, EEPP e EEMTI, o Ceará tem 38% das escolas em tempo integral com jornada de 9 h/a diárias, aproximando-se do cumprimento das metas do PNE.

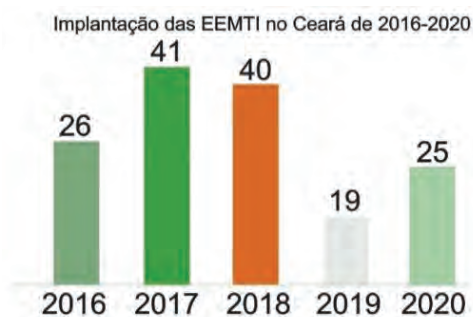
Figura 2 - Número Comparativo de EEPP e EMTI no Ceará



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Acerca da política das EEMTI, destaca-se que foi regulamentada pela Lei nº 16.287/2017 que instituiu o ensino médio em tempo integral na rede estadual, ao tempo em que impulsionou a ampliação das EEMTI na rede de ensino estadual em um curto espaço de tempo, conforme pode ser observado no gráfico seguinte:

Gráfico 1 - Dados de implantação das EEMTI no Ceará no período de 2016-2020



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Dentre as finalidades das EEMTI, expressas na Lei nº 16.287, destacam-se a ampliação das oportunidades para a formação integral e a melhoria dos indicadores educacionais, a fim de cumprir as metas do PNE e do PEE. (CEARÁ, 2017).

Acerca da formação integral, Gadotti (2009) pondera que ampliação do tempo é uma possibilidade para efetivar a educação integral. Entretanto, não é uma garantia, pois isso depende das atividades desenvolvidas.

Para Moll (2009), ampliar o tempo não significa garantir educação integral. Para que isso ocorra é necessário ressignificar os tempos e os espaços escolares.

Ainda sobre o tema, Gonçalves (2006) acrescenta que:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Nesse sentido, a educação, para se tornar integral, deve-se pautar no desenvolvimento das múltiplas dimensões, em consonância com leis e documentos normativos sobre a educação integral. Assim, a Lei nº 13.415/2017 que fomenta o ensino médio em tempo integral menciona as dimensões física, cognitiva, socioemocional (BRASIL, 2017a). Enquanto que o Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará não cita a socioemocional e acrescenta a afetiva, a intelectual e a ética (CEARÁ, 2019b). Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora as seguintes dimensões: social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018a). Essas dimensões norteiam a concepção da formação integral defendida nessa pesquisa.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho faz uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e traz dados quantitativos, em especial, os indicadores educacionais resultantes das avaliações em larga escala. Porém, predomina uma análise qualitativa dos dados coletados na pesquisa a partir de um questionário fechado on-line e de três grupos focais, dados estes pesquisados por Araújo (2020) na EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios em sua Dissertação de Mestrado.

Nessa concepção, adota como referência as abordagens de Flick (2013) acerca da diferenciação de pesquisa quantitativa e qualitativa. Assim, no questionário on-line e nos dados do SPAECE e Ideb, recorre-se à padronização e à análise de dados estatísticos, elementos da pesquisa quantitativa. Já nos grupos focais, a coleta dos dados é aberta e sua análise é interpretativa, fazendo uso da pesquisa qualitativa. Desse modo, explora o que Flick (2009, p. 32) conceitua como triangulação, ou seja, “a articulação de diversos métodos qualitativos ou de métodos qualitativos e quantitativos”. E acrescenta:

A lógica da triangulação (1) significa para ele, a verificação de exemplos, de resultados qualitativos em comparação com resultados quantitativos. A pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa (2) e vice-versa (3), sendo ambas combinadas visando a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo (4). Os aspectos estruturais são analisados com o uso de abordagens qualitativas (5) (FLICK, 2009, p. 39).

É nessa perspectiva que faremos a análise dos resultados, considerando elementos da pesquisa qualitativa e quantitativa por compreender que as duas se complementam e favorecem a análise interpretativa e dos dados apresentados.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

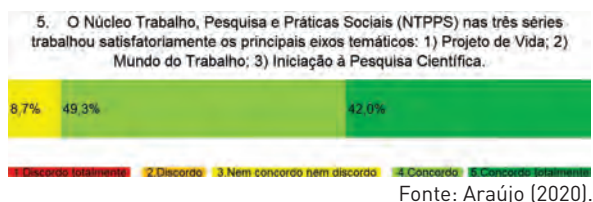
De acordo com autores como Gonçalves (2006), Gadotti (2009), Moll (2009), o tempo integral é uma oportunidade para a aprendizagem e para a formação integral, desde que seja aproveitado para tal finalidade. Nas falas coletadas por Araújo (2020), os estudantes apresentam a sua visão:

A4- É ... O tempo integral proporcionou mais tempo para abrange e se conectar com o conhecimento, porque são 09 aulas, 09 horas/aulas e você tá tendo aí um contato bom nessas 09 horas com a educação, você não está, tipo na rua sem fazer nada, você não tem como não esquecer de fazer uma atividade, você sempre está em contato com o conhecimento. Então, o tempo ajudou bastante a melhorar o conhecimento dos alunos do ensino médio (Grupo focal 03, Questão 02, Aluno 4, 12/12/2019, Apud ARAÚJO, 2020, p. 100).

A2 - Eu fui para outra escola e eu voltei exatamente por isso, porque o ensino na outra escola era extremamente baixo, eu senti falta de algumas coisas, das eletivas, das aulas complementares e, aqui o ensino aqui, a metodologia aqui é totalmente diferente das escolas de tempo normal (Grupo focal 02, Questão 2, aluno 2, 02/12/2019, apud ARAÚJO, 2020)

Nesses trechos ficam expressos a utilização do tempo em prol da aprendizagem e o currículo é um grande diferencial, principalmente a parte diversificada composta por eletivas, Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (FCDCS) e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), bem como as metodologias diversificadas dos professores. No gráfico a seguir, apresenta-se uma análise do NTPPS:

Gráfico 2- Resposta referente à pergunta: “O NTPPS nas três series trabalhou satisfatoriamente os principais eixos temáticos 1) projeto de vida 2) mundo do trabalho; 3) Iniciação à pesquisa Científica?”



Os dados mostram uma visão positiva do NTPPS e dos eixos temáticos a citar: o projeto de vida, a pesquisa e o mundo do trabalho, pois 91,3% dos estudantes avaliaram entre os níveis “concordo” e “concordo totalmente”, contribuindo para a formação integral (ARAÚJO, 2020), confirmados nos depoimentos seguintes:

A4 -Também tem a matéria do núcleo que eu acho que é muito boa para os alunos, já que tem muito aluno que vem aqui emocionalmente quebrado e as aulas do núcleo ajudam muito a pessoa a se vigorar (Grupo Focal 01, Questão 6, Aluno 4, 29/11/2019, Apud ARAÚJO, 2020, p. 120).

A3 - O núcleo foi uma experiência muito positiva e eu acho que o núcleo, ele ajuda bastante ... É... na experiência tanto com o socioemocional e nos projetos. Eu particularmente eu não sabia nem por onde começar um projeto[...] (Grupo Focal 03, Questão 7, Aluno 3, 12/12/2019, Apud ARAÚJO, 2020, p.122).

Sobre o trabalho com as competências socioemocionais, focados nas disciplinas de FCDCS e NTPPS, conforme dados coletados por Araújo (2020) contribuíram para a permanência de 55,1% dos estudantes no tempo integral. No propósito da formação integral, pode-se notar o poder da transformação social, conforme expressa o aluno na fala seguinte:

A1- Bom é ... Eu era um garoto meio problemático, aí... Isso eu estudando no tempo normal, aí eu passei a estudar no tempo integral e passei a ter alguns sonhos. Passei a sonhar mesmo, a socializar melhor também, tipo como a gente convive o dia todo, então basicamente acaba se aproximando, se desenvolve ... É, como se chama... Socialização. É... A trabalhar em grupo.... É isso (Grupo Focal 01, Questão 1, Aluno 1, 29/11/2019, Apud ARAÚJO, 2020, p. 138).

Com isso, comprova-se que a política das EEMTI cumpre o propósito da formação integral, ou seja, com as múltiplas dimensões, conforme a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral (CEARÁ, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2018), podendo

fazer o seguinte agrupamento das dimensões: 1. Física; 2. Cognitiva/intelectual; 3. Socioemocional/afetiva/ social; 4. Ética/ moral; 5. Simbólica.

Em relação à melhoria dos resultados educacionais, verificados pelo Sistema Permanente de Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), ao concluir o primeiro ciclo de alunos totalmente no ensino médio em tempo integral, a EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios demonstra evolução significativa na proficiência, a citar: Língua Portuguesa, como pode ser observado no gráfico seguinte, conforme dados coletados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz (UFJF).

Gráfico 3 – Quadro de Evolução do Desempenho da Escola no SPAECE na 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa de 2018 – 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Pela leitura do gráfico, constata-se que na disciplina de Língua Portuguesa, a proficiência da escola progrediu de 272,3 para 291, uma evolução de 18,7, havendo assim a evolução do padrão crítico para intermediário. Ademais, agregou do 9º ano para a 3ª série 30,9. Os dados ainda demonstram que foi a escola que mais evoluiu na disciplina de 2018 para 2019 na Regional, CREDE 3, localizada em Acaraú. Na disciplina de Matemática, também se constata evolução dos dados, observáveis no gráfico seguinte:

Gráfico 4 – Quadro de Evolução do Desempenho da Escola no SPAECE na 3ª série do Ensino Médio em Matemática de 2018 – 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Na disciplina de Matemática, apesar de a escola ainda permanecer no nível crítico, nota-se que a proficiência evoluiu 24,5, agregando 36,5 na escala, sendo maior do 9º ano do Ensino Fundamental para a 3ª série do Ensino Médio do que em Língua Portuguesa, representando o maior crescimento da Regional entre os anos destacados. (CAEd, 2020). Ainda acerca dos dados, o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), demonstra que a escola também evoluiu, conforme consta na tabela a seguir:

Gráfico 5 – Evolução do Ideb da escola na 3ª série de 2017 para 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Dados estes se refletem no Ideb na qual evoluiu de 4,1 em 2017 para 4,7 em 2019, resultado este acima da projeção de 2019 (4,3) e de 2021 (4,6), ratificando com isso que as EEMTI caminham para desenvolver tanto a educação integral quanto melhorar a qualidade de ensino (BRASIL, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho de pesquisa na EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios evidencia-se que o EMTI favorece o desenvolvimento da formação integral. Isso se efetiva nas suas práticas curriculares, especialmente a parte diversificada, comporta pelas disciplinas eletivas, a Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais e o NTPPS. Tais disciplinas desenvolvem as competências socioemocionais, o projeto de vida dos estudantes, a pesquisa, a diversificação curricular e metodológica dos professores, a preparação para o mundo do trabalho e o fortalecimento das múltiplas dimensões. Desta forma, está em consonância com a BNCC aprovada em 2018. Além disso, tem melhorado a qualidade do ensino, conforme atestam os resultados do SPAECE e do Ideb.

É possível ampliar a pesquisa e estudar temáticas como as contribuições do NTPPS para a formação integral, a diversificação do currículo na Base Comum e diversificada e o desenvolvimento das competências de Língua Portuguesa e Matemática para as avaliações em larga escala. O EMTI é um potencial para estudo e efetivação da reforma do ensino médio.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Antônio Joceli de Araújo de. A implementação da educação em tempo integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020, 226 f. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-implementacao-da-educacao-em-tempo-integral-reflexoes-sobre-o-que-pensam-os-estudantes-de-uma-escola-de-ensino-medio-em-tempo-integral-do-ceara/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, par. 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 28442, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/12/1996&jornal=1&pagina=30&totalArquivos=241>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 118, p. 7, 21 jun. 2007a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/06/2007&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=192>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, n. 80, p. 5, 26 abr. 2007c. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=26/04/2007>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=12/11/2009>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Resultados do Ideb 2019[2020]. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 18 out. 2020.

CAED. Resultados do SPAECE 2019. [2020]. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/admin/index.jsf>. Acesso em: 16 out. 2020 (acesso restrito).

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. Por onde caminham os CIEPs: uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CEARA. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, série 2, ano 9, n. 245, cad. 1/3, p. 1, 23. dez. 2008. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. Plano Estadual de Educação. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, série 3, ano 8, n. 101, cad. 1/3, p. 1, 01 jun. 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

CEARÁ. Lei nº 16.287 de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, série 3, ano 9, n. 137, cad. 1/2, 21 jul. 2017a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei_16.287.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

CEARÁ. Documento Orientador Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará. Versão preliminar. Fortaleza: Seduc, 2019.

COELHO, L. M. C. C. História (s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

FLICK, U. Introdução à metodologia da pesquisa: Um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de José Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: Inovações do processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4). Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/EducacaoIntegral-Gadotti.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129 - 135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MATUOKA, I. Por que o Novo Mais Educação não dialoga com a educação integral. Centro de Referências em Educação Integral, [s.l.], 03 ago. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MOLL, J. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; Secad, 2009 (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

Resumo

O artigo intitulado A CONDIÇÃO DA MULHER NEGRA EM CLARA DOS ANJOS propõe um estudo sobre o texto literário a partir da análise do romance Clara dos Anjos, de Lima Barreto, autor consagrado da literatura brasileira. Na busca pela motivação da leitura crítica dos discentes do ensino médio, o ambiente de aprendizagem da biblioteca escolar objetiva abordar um tema pertinente ao cotidiano do aluno, a condição da mulher negra na contemporaneidade. Seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o ensino médio, a fim de contextualizar informações por meio da leitura do clássico da literatura, algumas semioses presentes em outros domínios discursivos também serão estudadas com o firme propósito de despertar o interesse do aluno para a análise e reflexão da sociedade na qual está inserido. Partindo das ideias de Bakhtin (1986, 2003), do educador Saviani (2013) e adotando como fundamento metodológico o plano docente de Gasparin (2015), o texto tem como proposta o desenvolvimento de ações pedagógicas, divididas em cinco etapas, nas quais serão analisados o conteúdo temático e o propósito comunicativo dos textos. As atividades propostas são mecanismos didáticos eficazes de incentivo no envolvimento do aluno do ensino médio na leitura dos cânones e instrumentos capazes de promover a humanização da literatura, pois articulam a leitura do texto literário com a linguagem presente na contemporaneidade.

Palavras-chave: Condição. Mulher. Negra. Clara.

Abstract: THE CONDITION OF THE BLACK WOMAN IN CLARA DOS ANJOS

The article entitled THE CONDITION OF THE BLACK WOMAN IN CLARA DOS ANJOS proposes a study on the literary text based on the analysis of the novel Clara dos Anjos by Lima Barreto, renowned author of Brazilian literature. In the search for motivation for critical reading by high school students, the learning environment of the school library aims to address a topic pertinent to the student's daily life, the condition of black women in contemporary times. Following the guidelines of the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017) for High School, in order to contextualize information through reading the classic literature, some semioses present in other discursive domains will also be studied with the firm purpose of arousing interest of the student for the analysis and reflection of the society in which he is inserted. Based on the ideas

1. Especialização em Gestão Pedagógica na Escola Básica - UECE, em Avaliação da Educação Pública - UFJF e em Psicopedagogia - UECE; graduação em Letras - UFC, cursando o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É membro do grupo de pesquisa Representações Identitárias do Professor de Língua Portuguesa - UFC/CNPq. Atualmente está lotada como professora especialista na EEEP Leonel de Moura Brizola e na Rede Municipal de Fortaleza- CE.

of Bakhtin (1986, 2003), of the educator Saviani (2013) and adopting Gasparin's teaching plan (2015) as a methodological foundation, the text proposes the development of pedagogical actions, divided into five stages, in which the thematic content and the communicative purpose of the texts were analyzed. The proposed activities are effective didactic mechanisms to encourage the involvement of high school students in reading the canons and instruments capable of promoting the humanization of literature, as they articulate the reading of the literary text with the language present in contemporary times.

Keywords: Condition. Woman. Black. Clear.

Resumen: LA CONDICIÓN DE LA MUJER NEGRA EN CLARA DOS ANJOS

El artículo titulado LA CONDICIÓN DE LA MUJER NEGRA EN CLARA DOS ANJOS propone un estudio sobre el texto literario a partir del análisis de la novela Clara dos Anjos, de Lima Barreto, reconocida autora de la literatura brasileña. En la búsqueda de la motivación para la lectura crítica por parte de los estudiantes de secundaria, el ambiente de aprendizaje de la biblioteca escolar tiene como objetivo abordar un tema pertinente a la vida cotidiana del estudiante, la condición de la mujer negra en la época contemporánea. Siguiendo los lineamientos de la Base Curricular Común Nacional (BRASIL, 2017) para Bachillerato, con el fin de contextualizar la información a través de la lectura de la literatura clásica, también se estudiarán algunas semiosis presentes en otros dominios discursivos con el firme propósito de despertar el interés del alumno para el análisis y reflexión de la sociedad en la que se inserta. Partiendo de las ideas de Bakhtin (1986, 2003), del educador Saviani (2013) y adoptando el plan de enseñanza de Gasparin (2015) como fundamento metodológico, el texto propone el desarrollo de acciones pedagógicas, divididas en cinco etapas, en las que se analizó el contenido temático y la finalidad comunicativa de los textos. Las actividades propuestas son mecanismos didácticos efectivos para incentivar e involucrar a los estudiantes de secundaria en la lectura de los cánones e instrumentos capaces de promover la humanización de la literatura, ya que articulan la lectura del texto literario con la lengua actual.

Palabras-clave: Condición. Mujer. Negra. Clara.

1. INTRODUÇÃO

A condição feminina no século XX e o preconceito racial no Brasil são temas, dentre outros, abordados no romance Clara dos Anjos, escrito no início de 1922 e de autoria de Lima Barreto. O desenvolvimento de ações pedagógicas propondo o estudo dessa obra literária torna-se relevante por trazer à tona valores que ainda persistem no cotidiano do aluno do ensino médio. Trata-se de oportunizar momentos de reflexão, partindo da leitura crítica do texto literário e de outros gêneros presentes nas esferas humanas de comunicação contemporânea.

O ensino de literatura sempre se mostrou distante da realidade do aluno, porque, muitas vezes, ficou

restrito ao estudo de movimentos literários e seus respectivos autores, deixando de lado a leitura crítica das obras clássicas. A literatura é fundamental para que o sujeito possa ir além de fazer o reconhecimento dos aspectos históricos, sociais e culturais de uma obra, já que permite ao leitor contemplar os seus aspectos estilísticos e estéticos; os fatores estruturais, formais, discursivos e de conteúdo. A literatura é o conhecimento do outro e “mediadora entre diferentes culturas” (ALMEIDA, 2014, p. 10).

A leitura crítica é um dos meios para o rompimento de velhos conceitos e ideias, sendo fundamental para a libertação e transformação da sociedade. “Nesse contexto, o professor deve ter em mente que,

seja qual for a forma de ensino ou recursos tecnológicos hoje adotados, o texto deve ser o condutor, o protagonista da relação professor/aluno e deste com o mundo e consigo mesmo” (ALMEIDA, 2014, p. 10).

É fundamental que as atividades desenvolvidas na escola incentivem a leitura do texto literário, buscando contextualizar temas presentes em obras clássicas da literatura brasileira com a sociedade do século XXI, para que o aluno reconheça, no estudo do texto literário, elementos inerentes ao seu contexto social e observe que os temas humanos mencionados na obra Clara dos Anjos (escrita no início do século XX) ainda permanecem em evidência.

Diante desse contexto, este artigo busca, a partir da abordagem do Plano Docente de Gasparin (2015), fomentar momentos de reflexão sobre a realidade brasileira contemporânea, utilizando como suporte a obra Clara dos Anjos, e investigar como os temas discutidos na história de Lima Barreto se apresentam na abordagem de outros gêneros discursivos.

Dessa forma, para que a relação do aluno com o texto literário mude e ganhe uma nova concepção, é imprescindível que linguagens de outros domínios discursivos sejam incluídas nas aulas de literatura e que os alunos tenham a oportunidade de se posicionarem sobre os temas que circulam na sociedade.

2. A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE VALORES IDEOLÓGICOS

O Círculo de Bakhtin foi um grupo formado por estudiosos de Moscou, na Rússia, que, representando diversas vertentes do conhecimento científico, reunia-se com frequência a fim de investigar como as ciências, de um modo geral, poderiam contribuir para melhorar a sociedade da época, mediante a utilização dos conhecimentos adquiridos.

Para Brait (2016, p. 100), é importante salientar que:

O fato de que a concepção de ciência russo-soviética sempre foi predominantemente holística, isto é, fundada em torno das investigações interdisciplinares, de tal modo que o desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem foi realizado de forma articulada, sobretudo, a domínios de áreas de conhecimento distintas, tais como a Psicologia Social, a Filosofia, a História, a Paleontologia e a Biologia.

Dessa forma, os debates profícuos foram de suma importância para a construção de ideias que impulsionaram novas concepções em relação à Linguística. Antes a linguagem era vista como um sistema de signos ligado à necessidade do indivíduo de se expressar, incognoscível, impossível de ser analisada à luz do conhecimento científico, tratando-se apenas de um fenômeno homogêneo e neutro; para o Círculo de Bakhtin, que assume uma concepção completamente distinta, a linguagem é um fenômeno tipicamente social e de interação verbal.

Faraco (2009, p. 120) acrescenta que:

Nesse sentido, a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais - que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais).

Os textos produzidos pelo Círculo só tiveram divulgação efetiva no Ocidente entre a metade e o final da década de 60. Apesar de algumas controvérsias sobre a autoria de alguns textos, Bakhtin e seu Círculo foram extremamente importantes para a Linguística aplicada, porque trouxeram ideias e discussões teóricas que influenciaram o ensino das línguas a partir da década de 80. Na concepção de linguagem preconizada pelo Círculo, a interação social vai além do simples ato comunicativo entre locutor e interlocutor, o diálogo “face a face”, trata-se, entretanto, de algo maior, de toda e qualquer manifestação linguística dita pelos sujeitos sociais.

Em vista disso, todos os eventos linguísticos são considerados como eventos interacionais que se realizam em qualquer esfera de comunicação humana, seja ela do cotidiano ou não; eventos que

representam situações comunicativas imediatas, o que pressupõe que o uso da língua se efetua a partir de enunciados orais e escritos, carregados de significação e valoração, os quais são proferidos pelos sujeitos sociais.

Sendo assim, a linguagem é um evento social que se realiza por meio das interações entre os sujeitos situados em um contexto, influenciados por elementos sociais, históricos e culturais. A partir da linguagem, é possível a percepção da prática social humana e o reconhecimento de si mesmo no outro, assim como de outras concepções de mundo e produção de novos sentidos. “Essas inúmeras relações sociais se materializam semioticamente (isto é, os sujeitos se constituem e vivem numa emaranhada rede de signos) e ocorrem sempre no interior das inúmeras esferas de comunicação humana [...]” (FARACO, 2009, p. 121).

Com o tempo, os integrantes do Círculo foram desaparecendo e Bakhtin prosseguiu com seus estudos sozinho. O filósofo russo, em sua obra, defende que as relações dialógicas garantem a pluralidade linguística e que a mente humana é dialógica, repleta de enunciados, os quais, no ato comunicativo e em diálogo com outros enunciados, assumem seus pontos de vista valorativos. Dessa forma, a função comunicativa da linguagem se cumpre, por meio de enunciados que remetem a outros enunciados, dando continuidade à dinâmica social.

Segundo Pires (2002, p. 37),

Ao veicular concepções de mundo, a linguagem torna-se um lugar de confrontos ideológicos. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um palco de conflitos. Ela, no entanto, não pertence a ninguém, estando a serviço de qualquer ser humano e de qualquer juízo de valor.

Logo, a ideologia e o signo linguístico fazem parte da realidade social, pois é por meio do signo que a relação entre os sujeitos se concretiza, manifesta-se de diferentes formas e reproduz os discursos sócio-históricos veiculados pela sociedade. Para Bakhtin

(1986), apesar de os enunciados estarem sempre voltados para as intenções linguísticas de seus interlocutores, expressando as singularidades individuais de cada um, não se pode afirmar que os enunciados são finitos, mas, ao contrário, passam por um processo de constante mutação; a palavra sempre traz consigo os discursos dos outros, os quais refletem e refratam o mundo. “E não poderia ser diferente, visto que a linguagem é um processo determinado pela vida social, estando em permanente evolução” (PIRES, 2002, p. 40).

Conforme Faraco (2009, p. 52, grifo do autor):

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E as axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais (na terminologia de Bakhtin em seu texto O discurso no romance) com que atribuímos sentido ao mundo.

Diante desse contexto, Bakhtin afirma que o sujeito é tipicamente dialógico e os discursos produzidos por ele são o resultado de muitas vozes que se relacionam e se entrecruzam, gerando uma resposta responsiva e não apenas a repetição do que já foi exposto. Os enunciados, portanto, relacionam-se com a realidade e revelam a ideologia e os valores dos locutores e interlocutores, processo dialógico em que há o reconhecimento do sujeito no outro, a alteridade.

Bakhtin (2003) enfatiza que os enunciados orais e escritos se apresentam em diferentes domínios sociodiscursivos por meio de estruturas relativamente estáveis, as quais ele denominou de gêneros do discurso. Esses gêneros estão intrínsecos nas diversas esferas humanas de comunicação, revelando características próprias correlacionadas diretamente com as necessidades e as finalidades de cada esfera de atividade.

Na perspectiva bakhitiniana, os gêneros do discurso não possuem uma forma fixa e sofrem transformações de acordo com o desenvolvimento da esfera humana em que se encontram, assim

como assumem um grau maior de complexidade segundo às necessidades do grupo social. Mesmo os gêneros mais formais, considerados mais estáveis, podem adotar mudanças, já que acontecem mediante espaços onde as relações dialógicas concretas acontecem. Dessa forma, os enunciados trazem consigo valores ideológicos que geram respostas e tomadas de posição, o que Bakhtin denominou de “resposta responsiva”.

3. A ABORDAGEM NO ENSINO MÉDIO DE TEMAS SOCIAIS POR MEIO DE TEXTOS LITERÁRIOS E OUTRAS SEMIOSES

A escola contemporânea, no que diz respeito à formação integral do aluno do ensino médio, precisa buscar novas concepções de ensino e aprendizagem, com sugestões de atividades que venham ampliar a qualidade das leituras dos alunos e a literatura não pode ser vista simplesmente como uma obra ficcional, mas como a representação de práticas sociais, que, por meio de uma linguagem plurissignificativa, são a expressão da língua e sua multiplicidade de sentidos. Portanto, o ensino de literatura deve ser visto como um processo de comunicação capaz de possibilitar ao sujeito um vasto conhecimento de mundo e de si próprio, a partir das experiências incorporadas fornecidas pelo estudo e interpretação do texto literário.

A leitura de uma obra literária proporciona a discussão de temas transversais e a sensibilização do aluno em relação à percepção de elementos que venham a mobilizar o aspecto emocional, o sentir e o pensar humanos, não apenas envolvendo a relação autor e leitor, mas a interação com outros sujeitos e situações.

Segundo Silva (apud LEURQUIN; COUTINHO, 2019, p. 22),

Compreendendo uma visão de mundo, a literatura oferece, pela lente do escritor, as questões humanas, seus conflitos de ordem social e existencial. Cabe ao leitor (e nesse caso, penso no professor de literatura como um mediador na descoberta do poder do texto literário) investigar por que as vidas com seus enredos nos interessam; por que os sentimentos, as perdas e as conquistas nos prendem.

endo assim, é fundamental oportunizar momentos de interação com as diversas manifestações artístico-literárias, desenvolvendo a fruição e, ao mesmo tempo, possibilitando que o leitor possa ir além da função utilitária dos textos, assumindo posições éticas e transformadoras diante dos fatos. Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 495), “A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio”, o que significa que o professor de literatura deverá apresentar o texto literário para o aluno como um recurso pedagógico capaz de provocar reflexões, diferente da abordagem adotada ainda em muitas salas de aula.

A escola, portanto, poderá planejar atividades de análise e interpretação, criando espaços acessíveis que fomentem uma leitura contextualizada, priorizando a análise crítica de narrativas e de poesias, sua síntese e relações com o contexto vivenciado pelo autor, principalmente, respeitando os contextos do passado em que as obras foram produzidas. A estrutura literária do texto deverá ser percebida, por meio da construção do conhecimento do aluno, partindo do princípio de que o texto é o instrumento que “une o leitor, autor, época e estilo.” (ZINANI, 2012, p. 113).

Acredita-se, portanto, que, para adotar uma postura diferenciada em relação ao ensino de literatura, é de suma importância que aconteça a integração do texto literário ao ensino e aprendizagem a partir dos conhecimentos vivenciados pelo aluno em suas esferas de comunicação, em que a oralidade é mais recorrente. Entende-se que a abordagem de gêneros textuais com temáticas próximas ao domínio discursivo dos alunos poderia ser muito produtiva e um instrumento de grande relevância no processo de leitura e escrita, já que são assuntos que trazem toda a diversidade de saberes próprios dos contextos sociais nos quais eles estão inseridos. Cândido (1988, p. 175) observa que:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade

preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

Entretanto, a literatura não deverá ser vista apenas como uma disciplina com informações teóricas contendo datas e características, que são, geralmente, memorizadas pelos alunos. Pelo contrário, os estudos literários deverão abranger os valores humanos de determinados contextos que foram representados pelos textos literários. Por isso, seria interessante a leitura do texto literário, a princípio, sem a menção de informações que o ligasse a características ou periodização literária, mas que os temas abordados fizessem parte do contexto social do aluno, da sua prática imediata. Oliveira Júnior (apud LEURQUIN; COUTINHO, 2019, p. 76) afirma que:

A apreciação de um poema, por exemplo, considerando-se a riqueza de recursos da linguagem, no plano de expressão, e a sensibilidade de representação dos sentimentos humanos, no plano de conteúdo, constitui uma oportunidade de construção cognitiva e afetiva para os educandos. Se o poema agradou, então nada mais oportuno do que falar ou, ainda melhor, solicitar que os alunos busquem informações sobre quem o escreveu e em que época isso ocorreu.

Desse modo, ao abordar uma temática bem contemporânea e bem próxima da realidade social do aluno, o jovem estudante do ensino médio poderá se identificar ao final da leitura, sendo capaz de refletir e questionar sobre situações de injustiças e desigualdades sociais sofridas pelos seus pares. É importante que as ações pedagógicas relacionadas ao estudo do texto literário sejam voltadas para a conscientização dos alunos, que não contemplem apenas a análise das estruturas sintáticas, mas que os discentes adquiram a competência leitora e entendam quais as intenções e escolhas linguísticas feitas pelo autor naquele determinado momento.

Entende-se, ainda, que, como facilitadoras de aprendizagem, fazendo o elo entre o texto literário e a realidade social do aluno, práticas de leitura de outros gêneros, com outras semioses, poderão ser

pertinentes nas aulas de literatura. Assim, o estudo de outros gêneros, com seus elementos constitutivos (tema, forma de composição e estilo) e as linguagens variadas que circulam em diferentes esferas de comunicação humana, poderá ser trabalhado pelo professor, o qual buscará analisar, junto aos alunos do ensino médio, as várias possibilidades linguísticas que permeiam a sociedade contemporânea.

Conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 86, grifos das autoras),

Esses gêneros são nossos conhecidos e são reconhecidos tanto pela forma dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e pelo estilo de linguagem que permitem os textos pertencentes a um gênero é que viabilizam os discursos de um campo ou esfera social. Por exemplo, as notícias, editoriais e comentários fazem circular os discursos e posições das mídias jornalísticas. [...] Precisamos enfatizar que esses três elementos não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica.

Em uma das orientações do documento oficial (BNCC), encontra-se o seguinte trecho: "Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação" (BRASIL, 2017, p. 493), o que significa a importância da criticidade no ensino médio. Desse modo, é necessária a inclusão de estratégias de ensino e aprendizagem na instituição escolar, que fomentem o diálogo sobre os temas abordados nos gêneros discursivos selecionados, sob o firme comprometimento com a ética e o respeito aos Direitos Humanos.

De acordo com Silva (2010, p. 2, grifo do autor),

A literatura tem a capacidade de conferir ao homem aquela experiência ontológica de que acabamos de falar, motivo pelo qual desempenha determinadas funções indelevelmente ligadas à atuação do homem na sociedade em que vive, as quais funcionam como fenômeno norteador dessa atuação, quase sempre no intuito de buscar equacionar os desequilíbrios sociais e aprimorar as relações humanas.

Portanto, a escola, ao planejar suas ações pedagógicas, deverá adotar uma concepção dialógica, utilizando como recurso temas sociais, a fim de proporcionar ao aluno a possibilidade de se reconhecer como sujeito social ativo, protagonista da sua história, capaz de opinar e ultrapassar as barreiras da memorização de conteúdos.

4. A CONDIÇÃO DA MULHER NEGRA EM CLARA DOS ANJOS: QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE?

Lima Barreto foi um autor muito importante na literatura brasileira, embora a sua obra não tem sido tão estudada quanto deveria. Em seus textos, sempre buscou retratar a vida das pessoas pobres dos subúrbios do Rio de Janeiro e de como a elite carioca se posicionava na sociedade da época. Mulato, pobre e servidor público, buscou inspiração em fatos do próprio cotidiano para denunciar situações que o incomodavam, principalmente a exclusão social e o preconceito racial.

De acordo com Lima (2017, p. 2),

Contra essa situação humilhante e prepotente, espécie de marca registrada das autoridades públicas dos princípios de século XX, levantou-se a escrita denunciadora de Lima Barreto, reação aliás esperada desse escritor que passou sua vida no subúrbio e foi permanentemente excluído da relação de igualdade que marca o cidadão. Pode-se afirmar que ele edifica sua obra com um olhar que perscruta “de dentro” a realidade da pequena classe média suburbana, na qual também estava inserido.

Dessa forma, Lima Barreto buscou em seus textos denunciar o comportamento da classe dominante em relação às classes mais populares, especificamente por meio de temáticas como a inserção dos negros na sociedade brasileira. Em Clara dos Anjos, um dos primeiros romances a reunir tantos dramas vividos por uma personagem feminina, começando pelo fato de ser mulher no início do século XX, seguido de ser uma mulata pobre e, por último, moradora do subúrbio do Rio de Janeiro, fez da jovem uma representante fiel dos valores sociais que vigoravam no contexto social da época.

Logo no começo da narrativa, ao descrever a personalidade de Clara dos Anjos, o autor deixa claro que a jovem foi excessivamente protegida pelos pais: “A única filha do carteiro, Clara, fora criada com o recato e os mimos que, na sua condição, talvez lhe fossem prejudiciais.” (BARRETO, 1994, p. 26). Observa-se que, já nesse trecho da história, há indicação de traços preconceituosos, assim como em: “[...] crescera cheia de vapores de modinhas e enfumalara a sua pequena alma de rapariga pobre e de cor com os dengues e o simplório sentimentalismo amoroso dos descantes e cantarolas populares.” (BARRETO, 1994, p. 26).

Clara dos Anjos, como as mulheres de sua época, sonhava com um casamento feliz e duradouro, que pudesse lhe dar melhores condições de vida, mas foi iludida por Cassi desde o primeiro encontro. Tratava-se de um mau-caráter protegido pela mãe, a qual se considerava pertencente à elite carioca e melhor do que as outras pessoas. Essa descrição é reforçada em: “A mãe recebia-lhe a confissão, mas não acreditava; entretanto, como tinha as suas presunções fidalgas, repugnava-lhe ver o filho casado com uma criada preta, ou com uma pobre mulata costureira, ou com uma moça branca lavadeira e analfabeta.” (BARRETO, 1994, p. 10).

Cassi é um personagem que expressa profundo desprezo pelas mulheres e, embora tenha uma aparência de “fidalgo”, não passa de um cafajeste que vivia de golpes. Ele representa o comportamento machista no contexto social da época, em que os homens brancos e de situação financeira mais elevada cometiam todo tipo de violência contra as mulheres de classes sociais menos favorecidas.

A princípio, a narrativa pode parecer corriqueira e sem muitas surpresas, entretanto, pelo contrário, o autor, ao transmitir toda a ingenuidade da personagem diante das situações vividas em relação ao amor simulado de Cassi e à passividade com que a jovem encara a hipocrisia da sociedade, quer denunciar a invisibilidade da personagem feminina e negra.

Lima (2017, p. 8) acrescenta que:

Enfim, Clara vive sobre o imperativo de uma ordem urbana e burguesa, impedindo-a de perceber a incoerência dessa forma de pensamento no espaço suburbano e proletário, onde o matrimônio não tem as mesmas significações que possui nas classes superiores, tratando-se mais de uma cópia que só em sua exteriorização iguala elites e classes inferiores. Portanto, na lógica do favor, o casamento burguês é um instrumento que presumidamente promove para a mulher a ascensão a um status mais elevado.

Lima Barreto, ao abordar em Clara dos Anjos a ascensão social da mulher por meio do casamento, revela o quanto a sociedade da época tratava a mulher como um objeto, que se submetia a determinadas situações de constrangimento, sem o direito de se pronunciar. O romance Clara dos Anjos, conforme Lima (2017, p. 3), é, “[...] em síntese, um texto literário que, ao mostrar o papel de meros objetos sexuais das mulheres de cor na sociedade brasileira, pretende despertar no seu público leitor uma reação contra estes valores estereotipados.”

Historicamente as mulheres têm sofrido todo tipo de violência, fato comum na sociedade brasileira, já que o Brasil é um país patriarcal, onde as mulheres ainda são consideradas inferiores e vivenciam a discriminação, sendo, muitas vezes, oprimidas pelas figuras masculinas. Trazer temas como os preconceitos vivenciados pelas mulheres em uma obra literária como a de Lima Barreto promove a oportunidade de reflexão sobre as práticas sociais existentes em muitos contextos atuais, principalmente nos menos privilegiados, e possibilita a observância de que os preconceitos praticados durante décadas pela sociedade brasileira continuam existindo, mesmo que, às vezes, de uma forma velada.

Fazer a conexão entre os valores socioculturais que vigoraram em determinado contexto e a atualidade é possibilitar a compreensão e a reflexão de ideias e pensamentos, por meio do estudo do texto literário, sobre os comportamentos humanos desrespeitosos que, outrora, violavam os Direitos Humanos, e, assim, modificar aquilo que não se pode mais admitir na contemporaneidade.

5. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O TEXTO LITERÁRIO COMO METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

A Pedagogia Histórico-Crítica (de Demerval Saviani, início dos anos 80) é uma tendência educacional que busca transmitir os conteúdos científicos historicamente construídos pela humanidade, pois defende que o conhecimento é a fonte de poder. Traz como proposta a aquisição dos conteúdos a partir do conhecimento vinculado à prática inicial, buscando a teorização e retornando à prática inicial aliada à teoria, implicando um novo ponto de vista e de comportamento em relação aos conhecimentos iniciais. Apesar de ter o foco na transmissão dos conteúdos, a teoria se contrapõe ao ensino conteudista, já que busca desenvolver a conscientização dos alunos, promovendo a discussão e a reflexão das práticas sociais, utilizando os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Sob a perspectiva de Saviani (2013), é função da escola oferecer a aquisição de conhecimentos produzidos e sistematizados, portanto o planejamento das ações pedagógicas poderá priorizar ações pedagógicas de forma que o educando seja desafiado e sensibilizado a refletir sobre os aspectos em comum encontrados entre o conteúdo a ser estudado e a realidade vivenciada diariamente em seu contexto social, dessa forma, é necessário que o educador busque estimular o aluno com atividades diversificadas.

Gasparin (2015), embasado na pedagogia histórico-crítica de Saviani, objetivando “didatizar” a teoria para que pudesse ser utilizada nas diversas áreas do conhecimento, elaborou um plano de trabalho docente composto por cinco passos, os quais vão da prática social inicial vivenciada pelo aluno, seguindo para a problematização e instrumentalização dos conteúdos, depois para a catarse e, finalmente, atingindo a prática social final, momento da fusão entre a prática e a teoria.

Assim, conforme Gasparin (2015), busca-se a consolidação da aprendizagem significativa por meio da relação entre os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos do ensino médio e a contextualização

de informações contidas na obra escolhida. Possibilitando, dessa forma, a abordagem de um assunto presente no cotidiano dos educandos, por meio da linguagem literária e de outras linguagens presentes em outros gêneros discursivos, que serão utilizados como recursos didáticos.

Em relação à aplicabilidade do plano de trabalho docente na abordagem do texto literário, na prática social inicial, a unidade de conteúdo é definida a partir de uma leitura prévia da obra escolhida para estudo e dos objetivos a serem atingidos. É fundamental a escuta da opinião dos alunos sobre quais os temas estudados e retomados mais tarde por meio da roda de conversa conduzida pelo professor, o qual levantará junto aos alunos os questionamentos sobre os comportamentos humanos representados na ficção, objetivando a sensibilização e a reflexão sobre os temas que se encontram implícitos. Lembrando que, embora ficcional, o texto literário utiliza a língua como representação das interações humanas, portanto não é desvinculado do contexto sócio-histórico da época de sua produção.

Zinani (2012, p. 111) afirma que:

A literatura, como uma manifestação artística, que se realiza através da linguagem, tem como finalidade última proporcionar o prazer estético. Em se tratando de uma prática social, uma vez que o artista é um elemento inserido na sociedade, traduzindo, portanto, uma visão específica da natureza humana, pode-se atribuir à literatura algumas funções, entre elas, o conhecimento de mundo e o conhecimento de si próprio.

Diante dessa premissa, observa-se que o texto literário traz, por meio da expressividade linguística, experiências socioemocionais vivenciadas nos contextos sociais de produção, revelando o modo de pensar do ser humano e de se relacionar com os seus semelhantes. Assim, o texto literário desperta sentimentos no autor, no momento de produção, e no leitor, ao entrar em contato com o texto, tornando a relação entre ambos mais próxima e significativa.

No segundo passo, que Gasparin (2015) denominou de problematização, a fim de trabalhar as dimensões social, histórica, política, ideológica e/ou

outras nos textos literários, a utilização de materiais bibliográficos, como livros, revistas, jornais e sites, faz-se necessária como recurso de pesquisa, para que os alunos conheçam os vários aspectos que envolvem os conteúdos acumulados pela humanidade e que, assim, possam aprofundar os temas estudados. Em relação ao texto literário, a teoria literária não pode ser negligenciada, portanto é primordial a sua abordagem nessa etapa de construção de conhecimentos.

De acordo com o plano docente, ações didático-pedagógicas planejadas pelo professor utilizando recursos provenientes de outras fontes são de suma importância para fazer o elo entre a realidade dos alunos e os conteúdos adquiridos na etapa anterior (problematização). Sendo assim, no estudo do texto literário, acredita-se ser pertinente a abordagem concomitante de outros gêneros discursivos orais e/ou escritos, a fim de desenvolver a percepção dos alunos para as estruturas composicionais, as intenções linguísticas e os estilos utilizados pelos autores.

Trata-se da instrumentalização, em que a leitura de outros gêneros, a exibição de filmes, documentários, entrevistas e/ou audição de canções serão ações pedagógicas muito relevantes nas turmas de ensino médio, pois são estratégias de aproximação entre as manifestações culturais presentes no cotidiano dos alunos e também uma maneira de relacionar o discurso literário empregado na obra e outras semioses.

No próximo passo, catarse, os alunos já se sentem aptos a construir suas próprias ideias sobre os temas trabalhados. No começo do processo de ensino e aprendizagem, os alunos conheciam apenas uma realidade empírica; durante o processo de aprendizagem, eles foram se apropriando dos conhecimentos historicamente construídos e, nessa etapa, catarse, estão prontos para sintetizar e mostrar os conhecimentos assimilados.

Entretanto, é imprescindível a consideração de que o gênero literário é uma espécie de “imitação” da sociedade, é a visão da realidade social retratada pelo autor, portanto não se trata de uma verdade

absoluta. Dessa forma, o texto literário proporciona várias leituras e interpretações, o que deve ser esclarecido para os educandos antes de realizarem suas sínteses.

No último passo, a prática social final, os alunos chegam ao final do processo de aprendizagem com uma visão histórico-crítica. Nessa etapa, a prática inicial se junta à teoria. Saviani (2013) afirma que a prática inicial e a final podem parecer a mesma, mas não são. Com o processo de aprendizagem, os alunos aprendem que a realidade humana vem sendo construída pelo próprio homem a partir de sua força de trabalho e que, enquanto no “ponto de partida” a aprendizagem é empírica e os sujeitos sociais se encontram em diferentes estágios em relação aos conhecimentos construídos historicamente, ao alcançarem o “ponto de chegada”, por meio da mediação pedagógica, esses sujeitos apresentam uma nova concepção sobre os conteúdos estudados.

Dessa forma, a fusão da prática com a teoria, no caso do texto literário, manifestar-se-á a partir da reflexão individual dos aspectos textuais, como a temática, a estrutura composicional, as intenções linguísticas e os estilos escolhidos pelo autor. Desse modo, na prática social final, as ações pedagógicas planejadas pelo professor deverão possibilitar o desenvolvimento da autonomia do aluno ao final do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a abordagem do texto literário com atividades que estimulem a reflexão sobre os comportamentos humanos tão semelhantes aos encontrados nas práticas sociais atuais inseridas na comunidade da qual eles fazem parte seria de extremo valor para que eles, por meio da interação em sala de aula, expressassem suas ideias e posicionamentos responsivos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo democrático de educação requer o desenvolvimento de atividades que busquem garantir o sucesso escolar, que priorizem a construção do conhecimento e da igualdade, partindo da realidade cotidiana dos alunos, a qual servirá como subsídios para a tomada de decisões e no estudo da literatura não é diferente. Pôde-se observar que, quando houve uma abordagem diferenciada em relação ao letramento literário, percebeu-se uma mudança de comportamento do aluno no que diz respeito à leitura dos cânones.

Os alunos através da socialização das experiências adquiridas com os estudos literários, puderam motivar outros colegas da escola, por meio de atividades voltadas para os diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade contemporânea (podcast, fanfic, vídeo-minuto, pastiche e outros), demonstrando como a literatura pode se apresentar de maneira diferenciada dos textos literários, ou seja, por meio de outras manifestações artísticas.

Partindo dessa perspectiva, constatou-se que os alunos, após o desenvolvimento das ações pedagógicas propostas, puderam adquirir um outro “olhar” e vieram a contemplar os textos literários de uma outra forma; reconhecendo que a arte, a cultura e a vida humana estão interligadas e que as obras literárias são expressões relevantes dos diversos temas humanos, representadas por diferentes linguagens e estilos utilizados pelos autores.

Diante do exposto, além de ser um modo diversificado de incentivo à leitura de obras tão importantes para a literatura brasileira, acredita-se que ações pedagógicas fundamentadas no plano de trabalho docente de Gasparin (2015) poderão oferecer excelentes oportunidades de se conhecer o talento dos alunos, sem esquecer que, assim, as obras consagradas da literatura brasileira deixariam de ser preteridas e esquecidas nas prateleiras das bibliotecas escolares.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. S. P. Literatura e ensino: perspectivas metodológicas. Rios Eletrônica: Revista Científica da FASETE, Paulo Afonso, ano 8, n. 8, p. 8-19, dez. 2014.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARRETO, L. Clara dos Anjos. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- BRAIT, B. Bakhtin e o Círculo. São Paulo: Contexto, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura: vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- FARACO, C. A. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.
- LEURQUIN, E.; COUTINHO, F. Literatura e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2019.
- LIMA, M. H. Pobre, mulata e mulher: a estigmatização de Clara dos Anjos. Literafro: o portal da literatura Afro-Brasileira, Belo Horizonte, 21 nov. 2017. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/28-critica-de-autores-masculinos/446-pobre-mulata-e-mulher-a-estigmatizacao-de-clara-dos-anjos>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a Teoria da Enunciação em Bakhtin. Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SILVA, M. Literatura e experiência de vida: novas abordagens no ensino de literatura. Nau Literária: crítica e teoria de literatura, Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul./dez. 2010.
- ZINANI, C. J. A. Transformando o ensino da língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas. 2. ed. Caxias do Sul: Edues, 2012.



WHATSAPP COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tânia Amâncio Ferreira Fernandes¹
Edilânia Lima Ferreira²
Tereza Cristina Gonçalves da Silva³

Resumo

Objetiva-se com este artigo apresentar um relato de experiência dos professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota de Iguatu durante o período da pandemia, descrevendo a rotina de trabalho e algumas atividades desenvolvidas pelos professores do CEJA por meio do aplicativo WhatsApp. Utilizou-se a etnografia na observação, descrição, interpretação dos dados de forma qualitativa. A revisão de literatura tem como base os norteamentos da BNCC (2017), Bortoni-Ricardo (2008; 2012), Freire (2003; 2017), Rojo (2012) e Mattos (2011). Dessa forma, pretende-se salientar que é possível proporcionar o ensino e o aprendizado recorrendo aos recursos das tecnologias digitais disponíveis e acessíveis aos alunos para mediar novos conhecimentos em um ambiente virtual pouco explorado até então. Portanto, evidencia-se a importância da Educação de Jovens e Adultos para a reflexão da prática docente, além de compartilhar uma experiência positiva com o aplicativo WhatsApp como aliado para a continuidade do ensino na modalidade a distância.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino à Distância. WhatsApp.

Abstract: WHATSAPP AS A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

The aim of this article is to present an experience report of the teachers of the Youth and Adult Education Center - CEJA Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota de Iguatu during the pandemic period, describing the work routine and some activities developed by CEJA teachers for through the WhatsApp application. Ethnography was used to observe, describe and interpret data in a qualitative way. The literature review is based on the guidelines of BNCC (2017), Bortoni-Ricardo (2008; 2012), Freire (2003; 2017), Rojo (2012) and Mattos (2011). Thus, it is intended to emphasize that it is possible to provide teaching and learning using the resources of digital technologies available and accessible to students to mediate new knowledge in a virtual environment that has not been explored so far. Therefore, the importance of Youth and Adult Education for the reflection of teaching practice is evident, in addition to sharing a positive experience with the WhatsApp application as an ally for the continuity of distance learning.

Keywords: Youth and Adult Education. Distance learning. WhatsApp.

1. Professora da rede estadual do Ceará. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras PB. Especialista em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura pela Faculdade São Francisco da Paraíba – FASP.

2. Professora da rede estadual do Ceará. Especialista em Ed. Profissional e Tecnológica do IFCE – Campus - Iguatu. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Artes - (FAVENI) – Espírito Santo.

3. Professora da rede estadual do Ceará. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras PB. Especialista em: Língua Portuguesa (UECE), Tecnologias em Educação (PUC – Rio), Língua Espanhola (FIJ), Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior (Faculdade Futura), Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Faculdade Futura).

Resumen: WHATSAPP COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

El objetivo de este artículo es presentar un relato de experiencia de los profesores del Centro de Educación de Jóvenes y Adultos - CEJA Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota de Iguatu durante el período pandémico, describiendo la rutina de trabajo y algunas actividades desarrolladas por los docentes de CEJA para a través de la aplicación WhatsApp. La etnografía se utilizó para observar, describir e interpretar datos de forma cualitativa. La revisión de la literatura se basa en las directrices de BNCC (2017), Bortoni-Ricardo (2008; 2012), Freire (2003; 2017), Rojo (2012) y Mattos (2011). Así, se pretende enfatizar que es posible brindar enseñanza y aprendizaje utilizando los recursos de las tecnologías digitales disponibles y accesibles a los estudiantes para mediar nuevos conocimientos en un entorno virtual que hasta ahora no ha sido explorado. Por tanto, se evidencia la importancia de la Educación de Jóvenes y Adultos para el reflejo de la práctica docente, además de compartir una experiencia positiva con la aplicación WhatsApp como aliado para la continuidad de la enseñanza a distancia.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. Enseñanza a Distancia. WhatsApp.

1. INTRODUÇÃO

No processo de aprendizagem, os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos. Assim, o ensino tradicional já não faz parte apenas do escopo de teóricos da educação, mas de toda a comunidade intelectual que busca identificar suas deficiências e propor novas metodologias de ensino e de aprendizagem. Vale salientar que no campo da educação brasileira, levando-se em consideração a vivência de uma pandemia, há um momento novo que requer dos governos, das escolas e, em especial, dos professores posturas inovadoras que garantam aos estudantes outras possibilidades de aprendizagem, mesmo sem ocupar os espaços físicos de salas de aula. Por isso, torna-se imperativo o uso de novas metodologias, novos recursos, a fim de impedir os prejuízos causados aos estudantes diante da obrigatoriedade do isolamento social.

É notável que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC possuem um potencial enorme para o campo comunicacional, assim, após os últimos acontecimentos históricos, elas desempenharam um papel prático e importantíssimo na esfera educacional, pois, essas tecnologias são ótimas opções para manter contato com os estudantes, promover o ensino de forma

mais atrativa, possibilitando a interação entre alunos e professores, e o ensino em um ambiente distinto da sala de aula física. De acordo com a BNCC (2017, p.67) é importante refletir de forma crítica sobre as novas práticas de linguagem inseridas nos diversos contextos sociais, utilizando as TDIC de maneira qualificada e ética em ambientes variados, em casa, no trabalho e na escola. Além disso,

[...]as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis, a qualquer um, a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos,...] (BRASIL, 2017, p.66).

A respeito dos textos multissemióticos ou multimodais a BNCC (2017) traz em seus norteamentos as seguintes orientações:

Utilizar diferentes linguagem – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, pág. 9).

Vale ressaltar que o cenário da educação passou por grandes mudanças e as tecnologias são o suporte

para a continuação do ensino. Assim, com a chegada da pandemia, causada pelo vírus COVID-19, a convivência direta e real na sala de aula foi substituída pelas aulas online e assessoradas por aplicativos diversos, dentre eles o Google Classroom e o Meet foram alguns dos meios digitais disponibilizados gratuitamente para uso dos professores da rede estadual e municipal do estado do Ceará. Essa realidade acarretou mudanças necessárias nas instituições de ensino, no sentido de realizar as devidas adaptações no modo de ministrar suas aulas. Entretanto, nem todas as escolas poderiam utilizar essas ferramentas disponibilizadas, pois algumas escolas funcionam de maneira diferenciada, é o caso do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que antes da pandemia atendiam na modalidade semipresencial, desse modo, não existindo turma presencial, pois, os alunos são atendidos individualmente em dia e hora mais convenientes para eles, de acordo com cada série e disciplina que estejam cursando. Por esse motivo, tornava-se inviável utilizar as plataformas disponibilizadas para ministrar as aulas do CEJA de Iguatu, sendo necessário buscar outras estratégias para continuar o ensino de forma remota. Logo, vimos a possibilidade de as aulas serem ministradas por meio do aplicativo WhatsApp por ser um dos meios tecnológicos mais acessíveis à maioria dos alunos, tornando-se um aliado do professor no ensino a distância.

Em vista disso, apresentaremos um relato de experiência de ensino mediado pelos professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA de Iguatu, nesse período da pandemia. Descreveremos um pouco da rotina de trabalho desenvolvida pelos professores da área de Linguagens e Códigos, destacando as reflexões a respeito da utilização do aplicativo WhatsApp como recurso no ensino a distância.

Além disso, é importante ressaltar que esse trabalho tem o intuito de compartilhar as experiências de ensino a distância desenvolvidas no CEJA de Iguatu a partir das nossas das percepções, dos pontos positivos e do que precisa ser melhorado, a partir da comunicação com os estudantes e dos resultados das avaliações internas.

À vista disso, o trabalho em sala de aula, seja ele físico ou virtual, proporciona

[...]uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma "teoria prática", ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48).

Por conseguinte, constatamos que por meio das observações e do contato diário com os alunos, é possível refletir sobre o trabalho desenvolvido e adaptá-lo aos novos meios, tentando motivar esses estudantes a continuar os estudos e minimizar os prejuízos causados pela pandemia.

Nesse sentido, o diálogo e a comunicação são importantes no processo de ensino e aprendizagem, permitindo a compreensão do mundo do discente para mediar da melhor forma esse ensino, não apenas para a obtenção de um certificado, mas para contribuir também de alguma forma para as suas vidas, tornando-os sujeitos do seu próprio mundo segundo Freire (2017, p. 16).

2.METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que atua na modalidade semipresencial no ensino fundamental e ensino médio para alunos que estão fora da faixa etária em comparação com as escolas regulares.

Os professores do CEJA são em sua maioria graduados, especialistas e alguns possuem títulos de mestres. Esses professores tentam desenvolver um trabalho diferenciado, no que diz respeito ao acolhimento dos alunos de acordo com suas diferenças e necessidades peculiares para que o aluno se sinta bem e isso reflita na aquisição dos seus conhecimentos. Além disso, se procura desenvolver nos estudantes uma postura de autonomia frente aos seus estudos.

Os alunos matriculados no CEJA são adolescentes que fazem dependências de disciplinas, como também jovens com atrasos nos estudos, adultos que tiveram que escolher entre trabalhar e estudar,

mas hoje podem retornar a vida estudantil. Há, sobretudo, idosos realizando o sonho de poder estudar e receber um diploma, além de jovens e adultos que apresentam algumas deficiências e por isso necessitam de um trabalho direcionado para cada especificidade.

Diante desse contexto do ensino remoto, o trabalho do CEJA acontece em um ambiente virtual que adquiriu o status de sala de aula, assim, por meio de uma abordagem descritiva relataremos essa experiência de ensino, pois, “as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” de acordo com Bortoni-Ricardo, (2008, p. 32). Em relação ao método utilizou-se a etnografia por atuar na observação de grupos específicos com variações próprias segundo Matos (2011, p. 62). Assim, de acordo com Mattos a etnografia “busca a natureza processual, as formas como as relações são construídas numa sala de aula em particular ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar e social” (MATTOS, 2011, p. 68).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes da pandemia quando se falava no aplicativo WhatsApp associava-se apenas a um meio rápido de comunicação, trocar mensagens, deixar recados, marcar reuniões, deixar lembretes individualmente ou em grupos entre alunos e professores, visto que, segundo Bottentuit Jr, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 81) o WhatsApp era um “ambiente para a realização de cursos e formação, para a discussão de temas relacionados às disciplinas curriculares, ou mesmo como estratégia para a resolução de tarefas, problemas, e esclarecimento de dúvidas”. Apesar de já se falar sobre o uso do celular em sala de aula, esse era um assunto polêmico e pouco colocado em prática pelos professores antes da pandemia.

Porém, após o início da pandemia de 2020, esse aplicativo passou a ser visto e usado no CEJA de Iguatu com propósitos educacionais, se

transformando em mais um recurso para mediar o ensino, proporcionando o envio, recebimento, correção e revisão de atividades, pois, por meio desse aplicativo é possível manter a comunicação com os alunos de forma simples, possibilitando o compartilhamento de materiais como livros dos níveis fundamental e médio, apostilas, exercícios em PDF e em outros formatos diferentes.

Ademais, sobre o uso das tecnologias, ressaltamos um ponto a favor para a nossa clientela estudantil, pois uma boa parte dos nossos alunos, são aqueles nascidos a partir do ano de 1980, esses alunos são considerados “nativos digitais” (PALFREY & GASSER, 2011, p. 12), ou seja, cresceram vivenciando o uso das tecnologias digitais no seu dia a dia, facilitando assim, a transição do ensino tradicional no formato presencial ou semipresencial para o ensino totalmente a distância por meio das tecnologias. Para isso, havia a necessidade apenas de uma postura por parte dos professores e alunos no que se refere ao reconhecimento dessas tecnologias como potenciais recursos para o ensino, até mesmo as mais improváveis como o WhatsApp.

É importante esclarecer que para conseguir realizar esse trabalho e ter acesso aos materiais, provas e atividades do CEJA para compartilhar com os alunos sem sair de casa, contamos com o apoio do armazenamento no drive do e-mail da área de Linguagens e Códigos que foi criado e organizado antes de se ter noção da possibilidade de uma pandemia, com o intuito especificamente de preservar os materiais, no entanto, não sabíamos que seria extremamente útil para as futuras aulas e para a continuidade do ensino no CEJA. Contamos também com o apoio da equipe pedagógica da escola para organização do atendimento, assim como, para o acesso às informações referentes à vida escolar dos alunos. Desse modo, tínhamos acesso aos materiais necessários para continuarmos atendendo aos alunos de forma remota, então, restava-nos apenas manter o contato com os educandos, dialogando com eles a distância para direcioná-los em suas atividades escolares.

Assim, passamos a manter um contato diário com os nossos alunos, contribuindo para o vínculo

comunicacional que passou a ser uma das estratégias para que os alunos se sentissem motivados e interessados a continuar os estudos a distância. Para isso, podemos citar como exemplo de tarefas desempenhadas diariamente, o envio de mensagens individuais para o grupo de alunos de uma só vez, usando a lista de transmissão, disponível no WhatsApp, e para tirar as dúvidas específicas de cada aluno, usamos o perfil particular de cada um. Vale ressaltar que “cada aluno é um ser individual que se desenvolve ao seu próprio nível e de acordo com necessidades, capacidades, interesses, influência cultural, padrões de aprendizagem e comportamentos diferentes” (LOPES & SILVA, 2011, p.148).

Outro meio que colaborou para o aprendizado foi o uso dos áudios para dar explicações dos conteúdos e enviar esclarecimentos de dúvidas das questões contidas no material didático, pois assim, o aluno poderia escutar em qualquer hora e lugar no momento em que estivesse tempo livre e quantas vezes quisesse e se necessário, podendo enviar novamente outra dúvida para o professor.

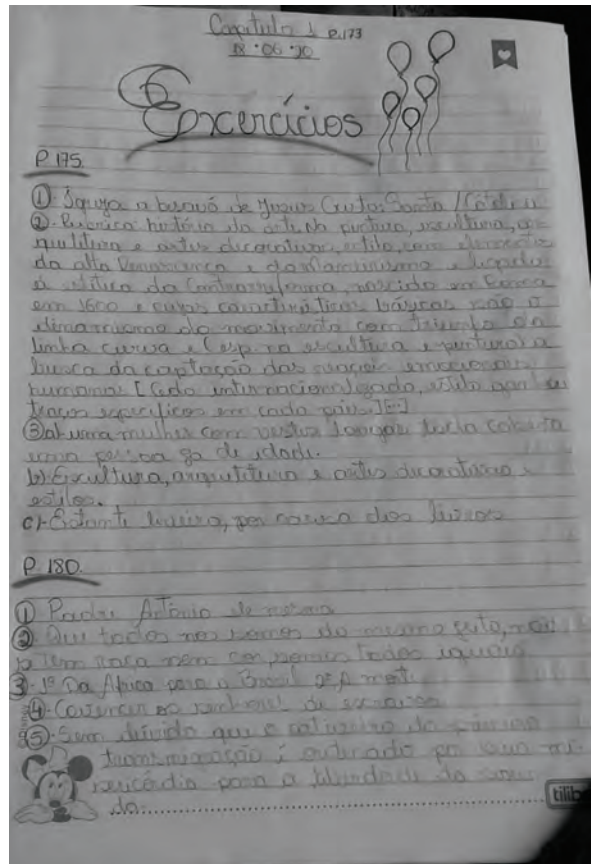
Além das vantagens supracitadas com a utilização do aplicativo WhatsApp, os professores enviavam alguns prints ou fotos de questões ou de parte do conteúdo, para que os alunos localizassem as explicações que seriam enviadas através dos áudios, com o intuito de facilitar o entendimento. Outro recurso utilizado por alguns professores foram as videochamadas, em que o professor interage ao mesmo tempo com o aluno por meio de uma chamada de vídeo, para isso era necessário combinar um dia e um horário disponível para cada aluno.

Ademais, o retorno das atividades feitas aconteceu por meio de imagens, ou seja, fotos tiradas pelos alunos das suas atividades em seus cadernos e enviadas para os professores. Ressaltamos que todos os professores solicitavam aos alunos que tentassem tirar as fotos de uma maneira que ficassem com uma qualidade boa, facilitando assim a visualização das imagens no momento das correções. Essa foi a forma mais prática e rápida para o retorno das atividades pelos alunos, como também para os professores tirarem as dúvidas dos

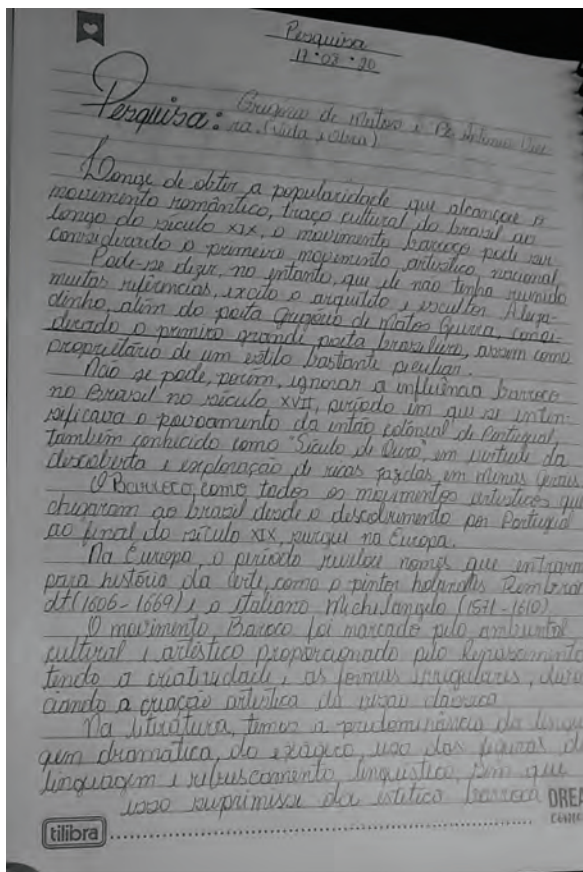
alunos das questões e dos conteúdos estudados.

Com a finalidade de demonstração, apresentaremos a seguir algumas imagens das atividades realizadas pelos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos por meio do aplicativo WhatsApp:

Figura1: Atividades enviadas pelos alunos para correção.



Fonte: Arquivo do WhatsApp pessoal das autoras. (2020).



Fonte: Arquivo do WhatsApp pessoal das autoras. (2020).

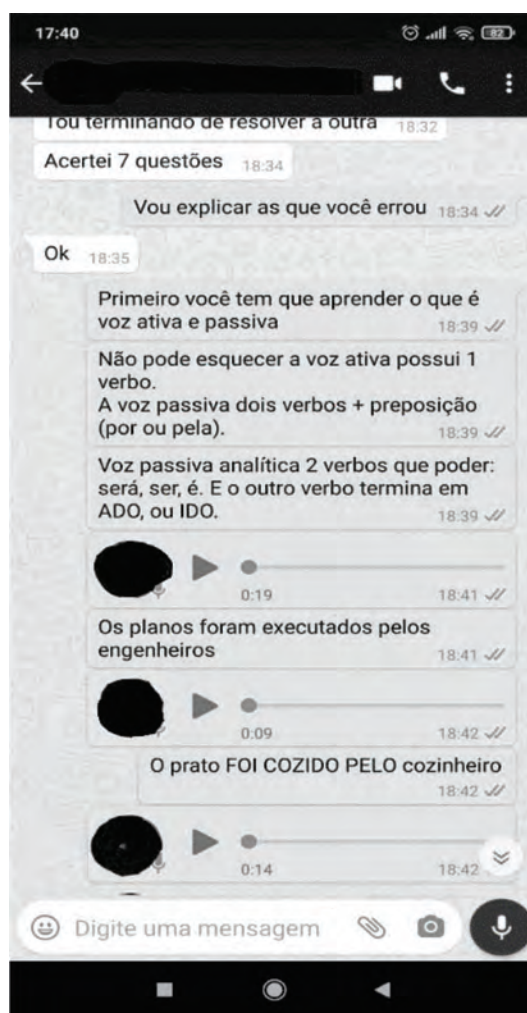
As imagens acima são exemplos de atividades enviadas pelos alunos para os professores do CEJA por meio do aplicativo WhatsApp, seguindo um roteiro de atividades dos livros didáticos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos da coleção Tempo de Aprender e do ensino médio da coleção Viver e Aprender, além de pesquisas, sínteses e produções textuais solicitadas como parte da avaliação do aluno.

Nessas atividades os alunos eram direcionados a responderem as questões em seus cadernos, identificando as páginas, capítulos e números das questões para facilitar a correção pelos professores que visualizam todas as atividades enviadas pelos alunos por meio do WhatsApp.

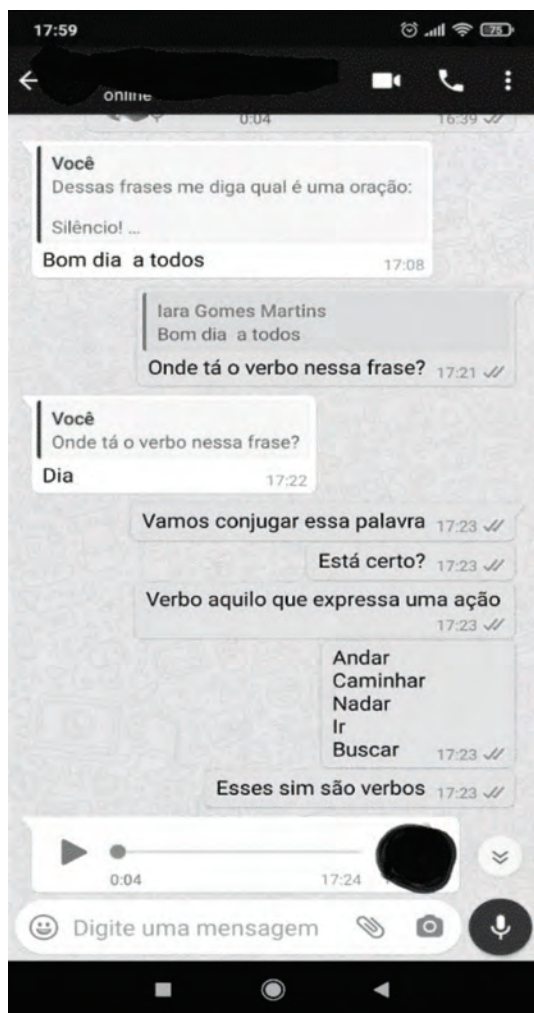
Todas as atividades enviadas por meio do aplicativo são corrigidas pelos professores, tendo como apoio os livros didáticos. Os docentes de cada área do

conhecimento realizam suas observações e encaminham para os alunos de volta pelo perfil pessoal de cada um no WhatsApp. Os professores postam os prints das partes que precisam ser complementadas ou modificadas pelo aluno, seguidas de áudios com as explicações do que precisa ser melhorado ou dando os parabéns pelo êxito em suas tarefas, desse modo, permitindo aos professores a correção e o retorno necessário aos alunos.

Figura 2: Postagens das explicações dos conteúdos pelas professoras



Fonte: Arquivo do WhatsApp pessoal das autoras. (2020).



Fonte: Arquivo do WhatsApp pessoal das autoras. (2020).

Essas imagens de WhatsApp fazem parte do arquivo pessoal das autoras e retratam momentos em que os professores estão explicando conteúdos como “verbos” e “vozes verbais”, esclarecendo dúvidas por meio de mensagens de texto digitadas e por áudios, fazendo a mediação dos conteúdos. Essa forma de mediação segundo Bortoni-Ricardo (2012, p. 49) visa auxiliar o outro na aquisição dos conhecimentos de forma cooperativa, pois é importante “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Esses foram os recursos tecnológicos utilizados por meio do WhatsApp para continuação das aulas individualizadas do CEJA de Iguatu. Observam-se

mudanças na rotina escolar e na forma de trabalhar os conteúdos, assim como:

[...]a migração e adaptação de gêneros estabelecidos para o novo meio da internet, como também a emergência de gêneros “nativos”, sugerem que os recursos não são determinantes, antes interagem com a exigência, como uma necessidade social objetiva (MILLER, 2012, p. 108).

Sabe-se que por ser um momento atípico do nosso contexto histórico, devido à pandemia, nota-se a dificuldade de alguns alunos no que se refere às interações e às mudanças na metodologia de ensino e aprendizagem. À vista disso, muitos ainda se recusam a continuar seus estudos a distância, pois acreditam que esse método não funciona, em contrapartida temos vários outros alunos que demonstraram gostar dessa nova maneira de aprender, conseguindo progredir em seus estudos, realizando provas com mais frequência e até concluindo os níveis fundamental e médio. Em virtude de muitos alunos trabalharem e não terem tanto tempo disponível, o ensino a distância facilitou suas vidas, pois não precisam se deslocar até a escola, podem ainda fazer e enviar as atividades nos horários que lhes forem mais propícios, além de se comunicarem e enviarem suas dúvidas para os professores a qualquer momento.

É inegável que esses alunos matriculados no CEJA em 2020 estão vivenciando novas experiências, adquirindo novos conhecimentos e principalmente tendo contato com os multiletramentos, cujo conceito

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Nota-se que neste contexto educacional tecnológico atual o aprendizado interativo, proporcionado por um tipo de mídia digital que interliga comunicação e conhecimento, em um ambiente virtual acessível, modificou totalmente os processos de produção e recepção de conteúdos para todos que desejavam continuar os estudos apesar das dificuldades enfrentadas diariamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do exposto neste relato enfatizou-se a importância do trabalho dos Centros de Educação de Jovens e Adultos para a continuação dos estudos de uma parcela que não teve e não tem as mesmas oportunidades que os demais alunos, assim, essa foi a maneira encontrada para que as adversidades causadas pela pandemia sejam minimizadas em meio a uma sociedade multicultural que se apresenta por meio de seus indivíduos de forma plural e de acordo com os diferentes contextos sociais em busca de igualdade e oportunidades dignas (CANDAU, 2008, p. 17).

Espera-se ainda que o trabalho do CEJA de Iguatu possa alcançar uma boa parte dos alunos e contribuir para a educação e para as suas vidas, ao

promover o ensino utilizando o WhatsApp que é recurso acessível e faz parte do contexto social da maioria deles com a finalidade de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Com isso, acredita-se que o trabalho docente possa contribuir também para o resgate de uma formação humana de qualidade dirigida e remota, trabalho esse de fundamental importância que ao amenizar as desigualdades socioeconômicas de pessoas nas quais não podem deixar de trabalhar para estudar e que recorrem ao CEJA como forma de realizar seus sonhos e em busca de melhorias na qualidade de vida, também promove a conscientização humana do aluno, “[...] que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito [...]” (FREIRE, 2017, p. 32), para a prática da liberdade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor Pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. [et al]. (Org.). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012.

BOTTENTUIT JR., J.B.; ALBUQUERQUE, O.C.P; COUTINHO, C.P.: Whatsapp e suas aplicações na Educação: uma revisão sistemática da literatura. RevistaEducaOnline (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, maio/ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Documento Homologado pela portaria nº 1570, publicada no D.O.U de 21/12/2017, seção p. 5 – 203. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15/10/ 2020.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

____. Pedagogia do oprimido. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. O professor faz a diferença. Lisboa: Lidel, 2011.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C. L. G., and CASTRO, P. A., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, pp. 49-83.

MILLER, C. R.; DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. Gênero textual, agência e tecnologia: estudos. Tradução dos textos para o português de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PALFREY, J.; GASSER, U. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Penso Editora, 2011.

ROJO, R. H. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOBRE O WHATSAPP. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br. Acesso em: 10 nov. 2020.



BLOG ESCOLAR GAZETA BILÍNGUE: NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Maria Patrícia Barros Lima¹

Resumo

O uso das novas tecnologias na escola é caracterizado pelo desenvolvimento de projetos atrativos e inovadores. Para tanto, é preciso que os alunos tenham acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aliadas à interdisciplinaridade. Um modo eficiente de incentivá-los no processo de ensino-aprendizagem é a produção de um blog escolar bilíngue sob orientação e supervisão docente. O projeto surgiu com a necessidade de uma ferramenta de acessibilidade e inclusão na escola, tendo como objetivo aliar o uso das novas tecnologias à educação bilíngue. Além disso desperta o interesse pela pesquisa, a capacidade de pensamento crítico e consciente, construindo um espaço coletivo de comunicação virtual entre a comunidade escolar e promovendo atitudes de interação e colaboração. Realiza-se por meio de pesquisa on-line e produção textual, de entrevistas e gravações de vídeos sinalizados. A execução desse projeto melhorou a competência linguística em Libras e na Língua Portuguesa, aumentou a autoestima, o senso de responsabilidade, de pertencimento e valorização da comunidade surda, maior interação, autonomia, colaboração e proximidade com os outros atores da comunidade escolar. Essa experiência tem relevância no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação bilíngue, pois promove a prática do respeito, da colaboração e melhora no aprendizado.

Palavras-chave: Novas Tecnologias. Educação Bilíngue. Inclusão. Acessibilidade. Desenvolvimento.

Abstract: SCHOOL BLOG GAZETA BILÍNGUE: NEW TECHNOLOGIES COMBINED WITH BILINGUAL EDUCATION

The use of the new technologies in the school is characterized by the development of attractive and innovative projects. For that it is necessary that students have access to Digital Technologies of Information and Communication combined with interdisciplinarity. An efficient way to encourage them in the teaching-learning process is the production of a bilingual school blog under teacher guidance and supervision. The Project came up with the need for an accessibility and inclusion tool in the school. Furthermore it awakens the interest in research, the capacity for critical and conscious thinking, building a collective space for virtual communication between the school community and promoting attitudes of interaction and collaboration. It takes place through online research and textual production, through interviews and recorded video

1. Professora de Língua Portuguesa, com atuação na EMTI Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota. Graduada em Letras Portuguesas (FGF). Especialista em Libras (FGF).

recordings. The execution of this project improved the linguistic competence in Brazilian sign language (Libras) and the Portuguese language, increased self-esteem, sense of responsibility, belonging and appreciation of the deaf community, greater interaction, autonomy, collaboration and closeness with other actors in the school community. This experience has relevance of using Digital Information and Communication Technologies in bilingual education, as it promotes the practice of respect, collaboration and improvement in learning

Keywords: New Technologies. Bilingual Education. Inclusion. Accessibility. Development.

Resumen: BLOG ESCOLAR GAZETA BILÍNGUE: NUEVAS TECNOLOGIAS ALIADAS A LA EDUCACION BILINGUE

El uso de nuevas tecnologías en la escuela se caracteriza por el desarrollo de proyectos atractivos e innovadores. Por tanto, es necesario que los estudiantes tengan acceso a las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación combinadas con la interdisciplinariedad. Una forma eficaz de animarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es producir un blog escolar bilingüe bajo la guía y supervisión de los profesores. El proyecto surge con la necesidad de una herramienta de accesibilidad e inclusión en la escuela, con el objetivo de combinar el uso de las nuevas tecnologías con la educación bilingüe. También despierta el interés por la investigación, la capacidad de pensamiento crítico y consciente, construyendo un espacio colectivo para la comunicación virtual. Entre la comunidad escolar y promoviendo actitudes de interacción y colaboración. Se lleva a cabo a través de la investigación en línea y la producción de textos, a través de entrevistas y grabaciones de video. La ejecución de este proyecto mejoró la competencia lingüística en Lenguaje de señas brasileño (Libras) y el idioma portugués, aumento de la autoestima, sentido de responsabilidad, pertenencia y aprecio de la comunidad sorda, mayor interacción, autonomía, colaboración y cercanía con otros actores de la comunidad escolar. Esta experiencia tiene relevancia en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales en la educación bilingüe, ya que promueve la práctica del respeto, la colaboración y la mejora en el aprendizaje.

Palabras-clave: Nuevas tecnologías. Educación Bilingüe. Inclusión. Accesibilidad. Desarrollo.

1. INTRODUÇÃO

A importância do uso das novas tecnologias nas escolas é validada pela maior interação que se estabelece na comunidade escolar, oportunizando a melhoria na prática pedagógica e no aprendizado dos alunos. Ao mesmo tempo elas permitem o desenvolvimento de projetos atrativos e inovadores, que de modo participativo produzem conhecimentos múltiplos e significativos.

De acordo com Santos (2011), aprendemos com a diversidade e a pluralidade de referências, onde as redes educativas se instituem em múltiplos contextos, com espaços multirreferenciais de aprendizagem que contemplam diversos espaços, tempos, linguagens e tecnologias. Assim as novas

tecnologias digitais têm avançado e disseminado a cultura digital, um conjunto de práticas, costumes e interação social por meio do seu uso. São exemplos dessas tecnologias a internet, os aplicativos, o tablet, o celular, o notebook, o pendrive e os softwares. Crianças e jovens nascem envoltos por essa cultura, os chamados nativos digitais.

Nessa realidade tecnológica surgem desafios na educação básica de crianças e jovens, pois esse avanço tecnológico e a disseminação da cultura digital entre os mesmos tem mostrado a necessidade de um novo perfil de professor. Além disso tem gerado a necessidade dos docentes desenvolverem modelos e projetos de ensino atrativos, inovadores e criativos, que promovam o êxito nos processos de ensino-aprendizagem aliados

ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC'S).

De acordo com Sena (2018), a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos processos de ensino vem ganhando espaço em práticas pedagógicas no ambiente escolar. Ao mesmo tempo percebe-se a carência de professores capacitados e de modelos, práticas e projetos de ensino que incentivem, oportunizem, democratizem e potencializem o aprendizado de um modo criativo, contemporâneo, inclusivo, acessível, eficiente e eficaz, para a promoção e desenvolvimento do alunado aliado ao uso das TDIC's.

Mira e Romanowski (2009, p. 65-68) afirmam que:

O uso das TDIC's na sala de aula traz mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem. [...] Os alunos são estimulados a se expressarem a partir de suas próprias ideias, desenvolverem a autonomia e a capacidade de sociabilizar e construir conhecimento[...].

As boas práticas pedagógicas têm sido cada vez mais desafiadoras, frente à realidade que se tem nas escolas públicas de tempo integral em nosso país. Esse desafio tem exigido reflexões e incentivado o desenvolvimento de projetos mais dinâmicos, motivacionais e prazerosos. As TDIC'S são ferramentas essenciais no processo ensino-aprendizagem e cabe às escolas incentivar projetos que promovam o protagonismo estudantil num processo ensino-aprendizagem colaborativo, acessível, inclusivo e dinâmico que pode se dar por meio delas.

Segundo Zóboli (2001) é necessário que a escola promova o autodesenvolvimento do aluno por meio de um processo ensino-aprendizagem acessível, autônomo e autocrítico. Dessa forma, caberá à escola e ao professor aceitar esses desafios, capacitar-se, buscar, criar e implementar novas estratégias de ensino lançando mão do uso das TDIC's em sua prática pedagógica.

A Escola Municipal de Tempo Integral Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota, é uma escola que, amparada e legitimada pelo Decreto nº

5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, possui alunos surdos e ouvintes e apresenta uma proposta de educação bilíngue caracterizada pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução para o aprendizado da língua portuguesa e como segunda língua na modalidade escrita.

Neste contexto, como incentivá-los nesse processo? Os levantamentos iniciais apontaram para um projeto que mobilizasse e incentivasse o alunado, de um modo eficiente e eficaz, para a produção, publicação e divulgação de um blog escolar bilíngue. Foi criado o projeto Blog Escolar Bilíngue.

Esse projeto tem como objetivos:

- Mobilizar o alunado através da produção, publicação e divulgação de um blog escolar bilíngue, aliando as novas tecnologias à educação bilíngue;
- Promover a interdisciplinaridade, produzindo textos no ambiente virtual;
- Despertar o interesse pela informação e pelo senso de pesquisa;
- Desenvolver a competência linguística na Libras e na Língua Portuguesa;
- Construir um espaço coletivo de comunicação virtual entre a comunidade escolar;
- Desenvolver a capacidade de pensamento crítico e consciente;
- Promover atitudes de interação, colaboração e troca de experiências em grupos contribuindo para o desenvolvimento intelectual e psicossocial do aluno;
- Criar uma ferramenta de acessibilidade e inclusão, por meio das novas tecnologias, na escola.

O presente relato enfoca a importância e necessidade de um projeto para a produção, publicação e divulgação de um blog escolar bilíngue na Escola Municipal de Tempo Integral de Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota. Neste sentido é um instrumento de pesquisa, comunicação, troca de conhecimentos, experiências e de uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, além de colaborar no processo de

formação do seu alunado. Em um segundo momento, também descrevemos a própria experiência da produção e publicação de um blog escolar bilíngue numa escola de tempo integral e educação bilíngue que faz parte da rede pública de ensino, no município de Fortaleza. O relato finaliza com algumas considerações pertinentes ao projeto apresentado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as tecnologias digitais são protagonistas nos processos de ensino de alunos surdos e ouvintes e o uso da Língua Brasileira de Sinais no processo de ensino do aluno surdo legitima a inclusão social e facilita seu desenvolvimento intelectual, educacional e social.

Atualmente, as tecnologias digitais da informação e comunicação, também conhecidas por TDIC's tem influenciado o modo de comunicação, o processo de ensino-aprendizagem e as relações sociais. No processo de ensino-aprendizagem têm sido utilizadas para promover um desenvolvimento significativo alinhado à realidade discente, despertando e promovendo o interesse dos alunos.

Segundo Almeida e Silva (2011), as TDIC's que compreendem a internet, os aplicativos, o tablet, o celular, o notebook, o pendrive e os softwares podem operar como ferramentas de aprendizagem proporcionando diversas formas de interação e participação dos alunos como protagonistas de seu próprio aprendizado. Dessa forma, evidencia-se que as TDIC's são recursos importantes e significativos na educação de alunos surdos e ouvintes.

A língua brasileira de sinais (Libras), de acordo com Goldfeld (1997), é a língua materna do sujeito surdo brasileiro e tem sua legitimidade reconhecida por meio da lei nº 10.436 de 2002. Entretanto, essa mesma lei afirma que o ensino de Libras não poderá substituir o português, língua oficial do Brasil. Essa situação mostra a necessidade de uma educação bilíngue para a criança surda brasileira.

O bilinguismo no letramento da criança surda, caracteriza-se pelo uso da língua de sinais como língua de instrução para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, pois segundo o decreto nº 5626 de 2005, o surdo, enquanto cidadão brasileiro, tem o direito de utilizar e aprender a língua oficial do país para o exercício de sua cidadania.

O uso da língua brasileira de sinais como língua natural é importante e necessário no processo de desenvolvimento e aprendizagem desse grupo, uma vez que a língua portuguesa não atua de modo natural e espontâneo a base inata que guia o processo de aquisição da linguagem devido à ausência de audição da criança, sendo portanto ativado somente pela língua de sinais proporcionando o input linguístico necessário para aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança surda, êxito no processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa e a oportunidade de criar sua própria identidade.

Assim, no contexto da educação de surdos no Brasil, coexistem a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa para o desenvolvimento intelectual e psicossocial do surdo (Quadros e Schmiedt, 2006).

Nesta perspectiva, cabe ao professor aliar o uso das TDIC's à educação bilíngue e criar estratégias de ensino que promovam a acessibilidade, inclusão, o desenvolvimento da competência linguística em língua portuguesa de alunos surdos e ouvintes da educação básica.

3. METODOLOGIA

Esse projeto ocorreu de forma processual com exposição da finalidade das atividades propostas, disponibilização de informações relacionadas ao tema proposto, por meio de pesquisa, leitura e produção textual, para serem lidos e discutidos em sala de aula, divisão da turma em duplas conforme as matérias do blog escolar, busca das informações de acordo com cada matéria, escrita e reescrita de textos, montagem do blog na sala de informática, produção, exposição e divulgação do blog escolar sob orientação e supervisão docente.

A avaliação foi pautada na observação e no registro sistemático de informações sobre os conhecimentos dos alunos, tanto inicial quanto processual e final, e nas suas participações no próprio projeto. A mesma teve por meta perceber o conhecimento do tema estudado, além do empenho e dedicação nos variados momentos do projeto, cooperação e participação nas atividades propostas, junto da compreensão do próprio processo de pesquisa e do fazer e aprender na prática.

4. DISCUSSÕES

O processo de implantação e implementação do projeto Blog Escolar ocorreu em cinco etapas distintas, conforme descritas abaixo:

4.1. Feira de eletivas com exposição do projeto

Inicialmente, o projeto foi apresentado aos alunos na Feira de Eletivas, por meio de cartazes, folders e objetos relacionados ao projeto, como notebook, tablet, pendrive e celular (Figura 1).

Figura 1 – Apresentação do projeto aos alunos



Fonte: Elaborada pelo autor

4.2. Discussões em grupo

A seguir, as atividades iniciaram-se numa turma composta por alunos do 4º e 5º anos, com rodas de conversa para disponibilização de informações e exposição dos objetivos relacionados ao projeto, por meio de leitura e produção textual, para serem lidos e discutidos em sala de aula.

Os encontros para a produção do blog escolar foram realizados uma vez por semana, na sala de informática, no período de aula. Durante os

encontros, a turma discutiu ideias, estratégias, escolheu por meio de votação o nome do blog escolar, conforme interesse e identificação dos mesmos com as respectivas matérias do blog solicitamos que a turma fosse dividida em duplas e escolhesse os temas para cada matéria, para que assim fosse produzido o blog escolar bilíngue (Figura 2).

Figura 2 – Escolha dos temas pelos alunos



Fonte: Elaborada pelo autor

4.3. Pesquisa e produção de conteúdos

Após o término do processo de formação e criação de identidade do blog escolar, os alunos receberam da professora responsável pelo projeto, noções de digitação e diagramação e regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Posteriormente, a turma coletou dados e informações através de pesquisa on-line, entrevistou, fotografou e filmou profissionais e alunos da escola, com prévia autorização por meio de termo de consentimento livre e esclarecido, criou textos e vídeos bilíngues conforme a matéria escolhida para a montagem do blog escolar na sala de informática, sempre sob orientação e supervisão docente (Figura 3).

Figura 3 - Alunos em atividade



Fonte: Elaborada pelo autor

Durante o processo de montagem do blog escolar bilíngue, realizando pesquisas on-line, a turma teve acesso aos conteúdos de Libras, Língua Portuguesa, Informática, Atualidades, Ética e Cidadania. Na ocasião os mesmos produziram textos (Figura 4) que foram revisados e corrigidos pela professora responsável pelo projeto.

Figura 4 – Revisão dos textos sob a coordenação do professor



Fonte: Elaborada pelo autor

4.4. Sondagem avaliativa

No final da montagem do blog escolar bilíngue, aplicamos uma sondagem avaliativa, onde cada aluno avaliou o projeto, a professora e a si mesmo. Essas informações foram compartilhadas com o coordenador pedagógico, para que pudéssemos avaliar nossa prática docente e as estratégias usadas nesse e em futuros projetos.

4.5. Culminância

A culminância do projeto aconteceu por meio de uma visita guiada pela turma na sala de informática da escola, onde toda a comunidade escolar foi dividida em grupos para poder acessar e participar da publicação do blog escolar Gazeta Bilíngue.

O uso das TDIC's foi fundamental e imprescindível para a realização e consolidação do projeto Blog Escolar Bilíngue. No conteúdo do blog há uma diversidade de matérias, a exemplo de textos sobre esportes, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), entrevistas, atividades voltadas para o ensino da Libras, dicas dos professores, piadas, culinária, músicas, games,

artes, moda, datas comemorativas, eventos, notícias, passatempos e outros. Em pouco mais de um ano já ultrapassou a marca de mais de 7000 visualizações de páginas e mais de 4800 visitas. Conforme a proposta do projeto continua sendo um instrumento de acessibilidade, inclusão, aprendizado, socialização e comunicação na comunidade escolar.

5. CONCLUSÃO

Por fim devemos dizer que o Blog Escolar Gazeta Bilíngue é uma ferramenta educativa bastante versátil. No aspecto socioafetivo percebeu-se o aumento da autoestima, do senso de responsabilidade e de pertencimento à comunidade escolar como um todo, da interação, da autonomia, da participação, da colaboração e melhora na capacidade argumentativa.

Na Língua Portuguesa, os alunos surdos e ouvintes mostraram melhor desempenho na discriminação e identificação dos tipos de textos, de linguagem e de gêneros textuais bem como na ampliação de vocabulário. Na Libras, os alunos ouvintes conheceram melhor a cultura surda e aprenderam novos sinais, favorecendo a competência linguística na Libras e promovendo o respeito à língua natural do alunado surdo da escola. Os alunos surdos desenvolveram melhor as suas habilidades linguísticas, cognitivas e intelectuais, além de se sentirem respeitados no sentido do uso de sua língua natural como primeira língua na escola.

Os resultados dessa experiência sinalizaram a relevância do uso das novas tecnologias digitais na educação bilíngue, permitindo maior participação e melhor aprendizado por parte dos alunos.

O processo de criação, publicação e divulgação do blog escolar Gazeta Bilíngue, além de estimular e melhorar o desenvolvimento intelectual, psicossocial e curricular dos alunos que participaram desse projeto, também trouxe uma maior proximidade com outros atores da comunidade escolar, favorecendo a prática do respeito e da colaboração.

Esses resultados demonstram que é fundamental que nós professores nos conscientizemos do valor e da importância das TDIC'S, como ferramentas que promovem a inclusão, a acessibilidade, o enriquecimento, ampliação e diversificação de conteúdos e que busquemos sempre qualificação adequada para a prática docente das mesmas, aliadas ao uso das novas tecnologias.

Esperamos que esse trabalho possa ser útil aos demais colegas de magistério, favorecendo a criação de novos projetos que enriqueçam e promovam o processo ensino-aprendizagem e uma nova e melhor relação entre o aluno e a comunidade escolar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 09/01/2020.

BRASIL. Decreto nº 5.526. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, e artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

B R A S I L , M i n i s t é r i o d a E d u c a ç ã o . B N C C . D i s p o n í v e l e m http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09/01/2020.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

MIRA, Marília; ROMANOWSKI, Joana Paulim. Tecnicismo, Neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. EDUCERE/PUCPR. Paraná, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L.P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTOS, Edméa. A Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco. (Orgs). Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p.75-98.

SENA, Fábica Sousa de; MELO, Manoel Alves Tavares de. A contribuição das tecnologias digitais no processo de letramento do aluno surdo. In: Seminário de Educação e Tecnologias, 23/06 a 13/07 de 2018/ (organização) C I E T / E n P E D , U F S C a r - S ã o P a u l o . D i s p o n í v e l e m <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/462/395>. Acesso em: 29/07/2018.

ZÓBOLI, Graziella. Práticas de Ensino, Subsídios para a atividade docente. 2ª edição. Ática. São Paulo, 2001.



HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Maria Vanessa Campos de Souza¹
Paulo Antônio Nogueira Júnior²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo o compartilhamento de experiência exitosa no ensino de História, no Ensino Médio, em uma Escola Estadual de Educação Profissional no Estado do Ceará. Realizamos, junto aos alunos e com a mediação do professor, entrevistas com a comunidade, trabalhando a história oral como meio de aproximação do indivíduo com os diferentes conteúdos abordados em sala de aula. Desenvolvendo, desse modo, maior identificação com a comunidade na qual estão inseridos e fortalecendo sua identidade e sentimento de pertencimento à mesma. A metodologia aplicada ao trabalho tem características de pesquisa bibliográfica qualitativa exploratória, baseando-se nos seguintes conceitos fundamentais e orientadores: lugar social (CERTEAU, 1982); história oral, memória e identidade (POLLAK, 1992; AMADO 1995); e metodologias ativas (MORÁN, 2015). Salientamos, por fim, a importância da utilização de novas metodologias no ensino de História, capazes de se contrapor ao ensino tradicional, pautado na repetição e na memorização, visando a aproximação com o público jovem.

Palavras-chave: História. Ensino. Lugar social. História oral. História local.

Abstract: ORAL HISTORY, MEMORY AND INDENTITY: A LEARNING PROPOSAL BASED ON THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES

This paper aims to share successful experience in teaching History, in High School, at a State School of Professional Education in the State of Ceará. We conducted, together with the students and with the mediation of the teacher, interviews with the community, working on oral history, as a means of approaching the individual with the different contents covered in the classroom. Developing, this way, greater identification with the community in which the student is inserted and strengthening his identity and feeling of belonging to it. The methodology applied to the work has characteristics of qualitative exploratory bibliographic research, based on the following fundamental and guiding concepts: social place (CERTEAU, 1982); oral history, memory and identity (POLLAK, 1992, AMADO, 1995); and active methodologies (MORÁN, 2015). Finally, we emphasize the importance of using new methodologies in the teaching of History, capable of opposing traditional teaching, based on repetition and memorization, aiming to get closer to the young public.

Keywords: History. Teaching. Social place. Oral history. Local history.

1. Professora do Ensino Médio da rede estadual do Ceará. Mestranda em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

2. Tutor do Itinerário Formativo de Ciências Humanas. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

Resumen: HISTORIA ORAL, MEMORIA E IDENTIDAD: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE A PARTIR DEL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Este trabajo tiene como objetivo compartir experiencia exitosa en la enseñanza de Historia, en el Bachillerato, en una Escuela Estatal de Educación Profesional en el Estado de Ceará. Realizamos, con los alumnos y con la mediación del docente, entrevistas con la comunidad, trabajando la historia oral como medio de acercamiento al individuo con los diferentes contenidos abordados en el aula. Desarrollando, así, una mayor identificación con la comunidad en la que se inserta y fortaleciendo su identidad y sentimiento de pertenencia a ella. La metodología aplicada al trabajo tiene características de investigación bibliográfica exploratoria cualitativa, basada en los siguientes conceptos fundamentales y rectores: lugar social (CERTEAU, 1982); historia oral, memoria e identidad (POLLAK, 1992, AMADO, 1995); y metodologías activas (MORÁN, 2015). Finalmente, destacamos la importancia de utilizar nuevas metodologías en la enseñanza de la Historia, capaces de oponerse a la enseñanza tradicional, basada en la repetición y memorización, con el objetivo de acercarse al público joven.

Palabras-clave: Historia. Enseñanza. Lugar social. Historia oral. Historia local.

1. INTRODUÇÃO

Quando tratamos da disciplina de História, é comum que nossos alunos demonstrem, em muitas situações, um acentuado desinteresse, concebendo-a como produtora de um conhecimento distante de suas vidas e suas práticas, que se constitui de pura memorização. De fato, essa visão tradicionalista do ensino de História, que se apoia em um modelo positivista de ensino e que propõe a mesma como sendo objetiva, voltada para a exaltação de heróis e uma datação puramente cronológica, ainda está presente em nossas salas de aula, tal como descrito por Bittencourt (2004, p. 226):

Ao referir-se ao “método tradicional” professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas [...] [e] o aluno [...] recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros.

Romper com esta visão puramente tradicionalista pautada em um único modelo alcançável de conceber a História é, em suma, relevante. Mostrar ao aluno que ele pode ser protagonista de sua própria história agindo sobre ela, fazendo parte do processo, ao mesmo tempo que é necessário não é

algo tão simples de ser realizado. É deveras desafiador.

Contudo, temos que nos atentar às modificações próprias do fazer social, não podendo, portanto, a escola ficar de fora desse processo. Não podemos deixar de ocupar esse espaço enquanto escola. Precisamos fazer com que a educação chegue ao aluno de forma efetiva, usando uma linguagem que ele compreenda e seja capaz de perceber os elementos recebidos na educação formal como parte de sua vida, como algo que o pertence.

Como nos ensina Morán (2015, p. 15),

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos.

É, portanto, imprescindível que, enquanto professores, sejamos capazes de propor aos alunos aulas de História mais interessantes e atrativas, envolvendo metodologias que propiciem maior engajamento, fazendo-os sentirem-se sujeitos do processo de construção do saber histórico, conforme ensinado por Morán (2015, p. 17):

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Por esse motivo, salientamos a importância da utilização de diferentes metodologias, que possam aproximar o aluno das discussões abordadas perante os diversos conteúdos que compõem o currículo da disciplina de História, pois, de acordo com Morán (2015, p. 18), “[...] quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Assim, a metodologia que propomos é a entrevista para o trabalho com a História oral.

A atividade supracitada nos gerou resultados positivos. O compartilhamento das experiências, por parte dos alunos, em sala de aula, demonstrou: uma apropriação maior do conteúdo, o interesse em aprender mais e participar das discussões propostas nas aulas, percebendo-se como sujeitos históricos em suas comunidades, fortalecendo o sentimento de memória e identidade. Os alunos ficaram maravilhados com todo conhecimento adquirido por meio das conversas com pessoas que, na maioria dos casos, eles já conheciam, porém não haviam parado para escutá-las, para saber quem são, o que representam para si mesmas e para a comunidade. Essa percepção gera respeito em relação às comunidades, às pessoas e às gerações.

Segundo Pollak (1992), essa atividade, ao propor uma relação entre as memórias individuais e as coletivas, favorece a solidificação da memória, essa que passa, então, a fazer parte da essência de cada pessoa – ainda que considerando as possíveis modificações da memória em função do movimento da fala.

Possuímos como objetivo, neste trabalho, compartilhar uma experiência exitosa com o envolvimento da história oral, através de entrevistas

realizadas pelos alunos com a sua comunidade, a fim de obter informações sobre variados temas que dizem respeito à história do lugar onde estes vivem.

2.METODOLOGIA

A experiência aqui compartilhada vem sendo desenvolvida desde o ano de 2013, na Escola Estadual de Educação Profissional Antônio Rodrigues de Oliveira, localizada no município de Pedra Branca, região Sertão Central do estado do Ceará. Utilizamos como meio para atrair a atenção e o gosto do alunado para a disciplina de História a entrevista oral, para proporcionar maior envolvimento e engajamento do aluno no processo de construção do conhecimento histórico.

Tratamos, por meio dessas entrevistas, de temas relacionados à história das comunidades nas quais os alunos estão inseridos. A exemplo disso, a temática mais comum trabalhada foi a intitulada “Meu Bairro”, em que os alunos, a partir de um roteiro proposto – que está aberto a sugestões destes – buscam informações acerca do lugar onde vivem. Contudo, em alguns momentos, tivemos, para não cair na rotina e gerar desatenção, que propor outros temas como, por exemplo, a história de algumas escolas do município. Assim, cada equipe, previamente organizada, pesquisava sobre a fundação da escola, o porquê dela receber aquele nome, professores e funcionários que marcaram a história da instituição, entre outras informações.

Desse modo, podemos perceber que trazemos uma proposta previamente estruturada e produzida pelo professor, contudo, seu andamento é extremamente flexível, uma vez que consideramos, de modo fundamental, as demandas, os interesses e as curiosidades dos alunos perante a realização da atividade. Interessa-nos, sobretudo, que o aluno possa sentir-se integrante, protagonista desse processo de construção de sua aprendizagem, como algo que, de fato, lhe confira sentido.

Como costumamos dividir os alunos em equipes, de acordo com o lugar onde moram, já aconteceram casos em que o aluno, mesmo morando em um

determinado local, não estava satisfeito em pesquisar sobre a história desse, pois havia se mudado para aquele lugar em um tempo mais recente, ou havia morado em outro bairro, ainda na sua infância e, de fato, identificava-se com as particularidades do seu antigo endereço, esse que o marcava. Nessa situação, tivemos que respeitar a decisão do aluno e permitir que ele, naquele momento, assim o fizesse. Compreendemos que seu lugar é aquele com o qual o aluno estabelece uma relação de identidade e sente-se pertencente. De acordo com Certeau (1982, p. 77), “Levar a sério o seu lugar não é ainda explicar a história. Mas é a condição para que alguma coisa possa ser dita sem ser nem legendária (ou “edificante”), nem a-tópica (sem pertinência)”.

De todo modo, sabemos que estamos lidando com alunos do ensino médio, e que pela própria especificidade desta etapa da educação básica e do componente curricular de História, eles não necessitarão ater-se, estritamente, ao método científico de produção do conhecimento histórico. Porém, possuímos a clara preocupação em mostrar-lhes a importância do conhecimento histórico e a necessidade de tratar com respeito sua concepção, mesmo que na realização de entrevistas para compor uma atividade escolar. Em tempo, ressaltamos a relevância das discussões que aqui propomos para a formação da consciência crítica do aluno perante a realidade na qual se insere.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, capaz de orientar nossas reflexões acerca do ensino de História, tendo como base os conceitos de lugar social, história oral, memória, identidade e metodologias ativas, por acreditarmos na importância da fundamentação teórica para a construção da prática pedagógica. Analisamos ainda a experiência da autora e pesquisadora, enquanto professora do Ensino Médio, etapa da educação básica, na rede estadual do Ceará, em relação ao desenvolvimento – junto aos alunos – de entrevistas, em um trabalho com história oral, relacionadas a temas que levam estes alunos, divididos em equipes, a pesquisarem aspectos relevantes da história do lugar onde vivem. Assim, percebemos

O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver; logo podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia-a-dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. Assim, o ensinar e o aprender História não são algo externo, a ser proposto e difundido com uma metodologia específica, mas sim a ser construído no diálogo, na experiência cotidiana em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica. A memória das pessoas, da localidade, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, da cultura, das práticas políticas, está viva entre nós (FONSECA, 2006, p. 132).

Compreendemos, portanto, a relevância da realização de entrevistas em um processo em que o aluno ouve a sua comunidade, cujas pessoas fazem parte do seu dia-a-dia e fazem parte de suas vidas. Isso compõe também o saber histórico a ser apreendido e problematizado, com uma metodologia mais próxima ao aluno. Assim,

O trabalho investigativo e interdisciplinar, a partir do cotidiano da criança e do jovem, por meio de fontes orais, ganha novas dimensões, na medida em que possibilita a problematização e a reflexão sobre a realidade que o cerca. Os alunos são motivados a levantar os testemunhos vivos, as evidências orais da história do lugar, buscando explicações (FONSECA, 2006, p. 137).

Sabemos da dificuldade que temos, enquanto professores, em trabalhar também com a história local. Os livros didáticos de História que possuímos em nossas escolas trazem uma visão generalizante, quando tratam acerca da história do Brasil. Esta história se refere de maneira mais forte às regiões sul e sudeste, não levando em consideração as particularidades das demais regiões, dos demais estados etc. Dessa maneira, a história do Nordeste fica um tanto quanto abandonada, esquecida. E, se mencionarmos a história local, como por exemplo quando nos referimos ao município de Pedra Branca, no interior do estado do Ceará, não encontramos espaço algum para esta discussão. Não apenas quando nos referimos ao livro didático, mas também ao currículo de História.

Os alunos, nesse sentido, não se sentem, na maioria das vezes, contemplados pelo discurso, pelas imagens do livro didático que “representam”, por exemplo, o Nordeste, região na qual se inserem os

estudantes envolvidos na atividade a qual abordamos neste trabalho.

A ênfase na reprodução de imagens de um Nordeste rural é perceptível não apenas nas obras didáticas, mas também na mídia, na música, artes plásticas, literatura etc., a despeito da existência de regiões metropolitanas e de grandes concentrações urbanas tanto nas suas capitais quanto nas cidades do interior. Tais representações ainda são atreladas ao período colonial, onde a elite agrária nordestina tinha influência nacional, em virtude da cultura canavieira, que posteriormente, entrou em colapso com a significativa ascensão da indústria e do café, em que a prevalência de poder migrou para o centro-sul do país (DA SILVA; TAMANINI, 2020, p. 17).

Em relação a esta afirmação, não estamos querendo dizer que a região onde se insere o local da pesquisa é fortemente urbanizada, ou que todo o Nordeste assim o seja, sabemos que há de fato a predominância do rural nesta região. Contudo, essa representação do Nordeste, que nos soa como o lugar do atraso no país, incomoda-nos do mesmo modo que incomoda aos nossos alunos.

Essa questão requer muita atenção e aprofundamento. Contudo, essa não é a questão principal deste trabalho, apenas contextualizamos essa realidade a fim de não a negar e justificar ainda a importância da utilização da história oral, ligada à história local para identidade do indivíduo. Buscar diferentes meios, não só o livro didático, torna-se necessário se analisarmos por esse viés. Utilizar, portanto, a história oral, como aqui proposto, soma-se ao trabalhar a história local, o que nos confere uma enorme responsabilidade enquanto professores e escola, ao mesmo tempo que é desafiador e necessário.

Após a realização das entrevistas, os estudantes compartilham suas experiências, bem como as principais informações obtidas, com os colegas de classe, em uma troca múltipla de saberes, que leva os alunos a se perceberem dentro do processo de ensino aprendizagem, fortalecendo ainda os laços entre eles, e desenvolvendo um sentimento maior de identidade e pertencimento a um grupo. Tal como ensinado por Fonseca (2006, p. 140):

Memória e palavra, escola e história, lugares de produção de identidades, de formação, de educação. Mais do que difundir respostas para perguntas, oferecer soluções acabadas para os problemas, a história oral, na educação básica, nos permite penetrar, trocar, compreender e dialogar com o Outro.

3. DISCUSSÃO

Como tratado previamente, sabemos que muitos dos nossos alunos demonstram um afastamento e desinteresse, quando o assunto é a disciplina de História. Aquele conhecimento, muitas vezes, lhes parece “inútil”. Percebemos, portanto, a relevância do nosso papel de professores enquanto mediadores, na tentativa de propor metodologias com o intuito de gerar um maior envolvimento e significação dos conteúdos abordados. Assim, a utilização de metodologias ativas tem despertado um maior interesse dos alunos, uma vez que propiciam este maior envolvimento do aluno.

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORÁN, 2015, p. 16).

Tomando como base essa afirmação de Morán, enfatizamos a importância de se reconhecer que o aluno não é um ser passivo perante o processo de ensino aprendizagem, e que esse possui suas particularidades, marcadas por seu lugar social. E essa particularidade, essa identidade, devem ser levadas em consideração e respeitadas no desenvolvimento de atividades que visam promover aprendizagem, quando nos referimos à educação formal. Desse modo, o aluno deve ser considerado como um todo.

A atividade que propomos neste trabalho possui como público-alvo os alunos das turmas de primeiro ano do Ensino Médio, em que, divididos em equipes, conforme o local onde moram, saem às ruas para conversar com as pessoas da comunidade, a fim de obter informações acerca da História da mesma. As entrevistas, conforme Amado (1995, p. 134): “podem

e devem ser utilizadas por historiadores como fontes de informação. Tratadas como qualquer documento histórico, submetidas a contraprovas e análises, fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo.”

Contudo, para a realização de tal atividade, é necessária uma preparação prévia dos alunos, possibilitando-lhes desenvolver a consciência acerca do trabalho que será realizado. Para tal, realizamos oficinas, nas quais trabalhamos, de modo básico, o que é História oral e algumas técnicas e procedimentos a se utilizar durante a realização de entrevistas. Tal atividade possui como intuito evitar que os alunos realizem uma abordagem inadequada ou desrespeitosa, que acabe por constranger os seus entrevistados.

Em seguida, apresentamos, em sala, a proposta de roteiro de entrevista, elaborado previamente pela professora, em que – dentre tantos outros pontos que podem ser sugeridos pelos alunos – são abordados tópicos como: a origem do bairro, o porquê do seu nome, quem foram os primeiros habitantes, as principais festas, etc. Contudo é importante salientar que apresentamos uma proposta de roteiro que vai sendo modificada pelos alunos que sugerem as alterações que julgam necessárias. Consideramos este processo fundamental para que não acabemos por engessar a entrevista a ser realizada, desconsiderando o protagonismo do aluno.

O trabalho pedagógico em sala de aula pode contribuir para melhor inserção dos alunos na comunidade, identificando seus problemas, suas características, as mudanças e permanências do local, a construção da identidade, da cultura, a participação dos sujeitos, suas inserções e relações com o Brasil e o Mundo (FONSECA, 2006, p. 134)

Os alunos partem, portanto, de sua própria experiência, do seu lugar social, uma vez que habitam aquele mesmo espaço. No entanto, eles se dispõem a escutar o outro, a escutar a experiência do outro. Essa experiência desenvolve, entre outras questões já aqui citadas, a noção de respeito à comunidade e, principalmente, aos mais velhos,

como portadores de experiência. Segundo Certeau (1982, p. 66), “[...] em história, todo sistema de pensamento está referido a ‘lugares’ sociais, econômicos, culturais etc.” Esse lugar de onde falamos está em nós e é construído a partir de nossas experiências e interações como o meio natural, social, político, econômico, cultural etc., nos quais estamos inseridos.

Em campo, os alunos geram esses dados, produzem essas informações e refletem sobre elas. Sugerimos sempre que ouçam pelo menos mais de uma pessoa para conseguirem as informações necessárias, tendo em vista que “A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória” (POLLAK, 1992, p. 204). Assim, acreditamos que, uma vez o aluno possuindo acesso a diferentes versões sobre um mesmo fato, possa articular melhor as informações e construir a sua versão de modo mais verossímil.

Depois deste momento, os estudantes se reúnem para confrontar as informações partindo dos dados gerados, a fim de construir suas versões para as informações que se estabeleceram, a partir do roteiro da entrevista, podendo ainda surgir alguma informação nova que não havia sido prevista. Partindo dessas versões construídas, elaboram apresentações para a turma, nas quais, além de suas falas que relatam suas “descobertas” e sua experiência com a entrevista, exibem geralmente também fotografias, vídeos, etc. Assim, em sala de aula, os estudantes apresentam suas conclusões para os demais colegas.

Ao longo de todo o processo do trabalho, é comum que os alunos registrem a experiência, gostam sempre de tirar fotos deles mesmos, deles com os entrevistados, dos pontos que consideram interessantes na sua comunidade. Ficamos sempre muito felizes quando, no compartilhar das experiências, os alunos se demonstram entusiasmados com as conversas que tiveram, com as coisas novas que descobriram acerca de um

espaço que julgavam já conhecer. Na maioria dos casos, os estudantes chegam até a agradecer pela proposição da atividade, devido ao fato de como foi satisfatório e enriquecedor fazê-la – apesar de dar muito mais trabalho que uma atividade mais comum, como a resolução de um questionário sobre determinado tema.

Os alunos relatam algumas dificuldades decorrentes da realização da atividade, como por exemplo, a de selecionar quem serão os seus entrevistados. Por muitas vezes, estes pedem o auxílio dos professores ao perguntar se a pessoa que eles anseiam entrevistar seria uma boa opção. Entenda-se que, nesse caso, a insegurança dos estudantes consiste no fato deles buscarem alguém que possa lhes dizer a “verdade” sobre os assuntos que procuram, cabendo aqui, portanto, uma reflexão sobre esta questão apresentada pelos estudantes.

Muitos de nós, e os nossos alunos não ficam fora desta realidade, carregamos uma visão ainda muito positivista da História: “Positivismo, que foi no século XIX outro grande paradigma das ciências humanas (com forte influência sobre a História)” (BARROS, 2010, p. 80). Mesmo com o passar do tempo e o surgir de muitas outras abordagens, suas marcas se fazem sentir ainda na atualidade. Podemos pontuar algumas questões, como a busca pela “verdade” como algo a ser atingido, em que percebemos esta busca por parte de nossos alunos na realização da atividade aqui proposta. O positivismo aponta a objetividade do historiador no trabalho com suas fontes, negando, desse modo, a subjetividade do mesmo e lhe colocando em uma posição de neutralidade.

Barros (2010, p. 80), sobre o movimento historicista, afirma que:

“[...] Com o tempo, o historicismo foi se afirmando, por oposição em relação ao paradigma positivista, como uma proposta de investigação e reflexão historiográfica que se orientava conforme algumas diretrizes específicas”.

Assim, ao problematizar algumas questões como a subjetividade do historiador, os historicistas, segundo o autor, se opõem ao positivismo.

Trata-se aqui da questão da subjetividade do próprio historiador. Por oposição ao Positivismo – que apregoava a possibilidade de uma “neutralidade” do cientista social – certos setores do historicismo começaram a estender sua compreensão de pura historicidade do mundo não mais apenas aos objetos historiográficos a serem examinados pelos historiadores, que eram as sociedades humanas, mas também aos próprios historiadores enquanto agentes produtores do conhecimento histórico (BARROS, 2010, p. 80).

Concordamos, dessa maneira, com essa afirmação, no sentido de que o indivíduo está envolvido na produção do conhecimento: é parte integrante dele. O alcançar de uma narrativa imparcial e objetiva é impossível. Concluimos, então, quando relacionamos este pensamento teórico com a nossa prática pedagógica, a exemplo do caso citado sobre a dificuldade dos alunos na escolha dos entrevistados, que é de fundamental importância a intervenção do docente na tentativa de desconstruir essa convicção dos alunos de buscar uma verdade absoluta, mostrando-lhes que a História é uma ciência que possui um método e, contudo, possui suas subjetividades que devem ser levadas em consideração na construção do conhecimento.

Essa postura neutra e imparcial do historiador é questionável à luz também de outras escolas, a exemplo da Escola dos Annales, que como afirma Barros (2010, p. 79):

Os Annales, em busca de sua conquista territorial da História, precisavam enfrentar as tendências historiográficas então dominantes, mas também se afirmar contra uma força nova que começava a trazer métodos e aportes teóricos inovadores para o campo do conhecimento humano: as nascentes Ciências Sociais.

Dessa maneira, essa corrente de pensamento se posiciona de forma crítica contra outras correntes historiográficas do período, a exemplo do positivismo já aqui citado.

Ainda comentando sobre a seleção dos entrevistados, por muitas vezes, nos primeiros momentos em que se pensam os nomes, os alunos demonstram uma preocupação em buscar nomes de figuras que eles julgam “importantes” em suas comunidades. Entendamos aqui que essas pessoas importantes seriam grandes comerciantes, pessoas

que já exerceram algum mandato político, empresários, fazendeiros etc. Quando eles trazem esta proposta, em sala de aula, e a apresentam ao docente, costumamos fazer alguns questionamentos como por exemplo: Existe alguma rezadeira em sua comunidade que a maioria das pessoas conhecem e costumam ir até a casa dela? Existe alguém que possua uma pequena venda onde as pessoas da comunidade costumam ir para comprar algum item? Há costureiras ou outras pessoas que trabalham com artesanato? Há pescadores que vendem seus pescados na própria comunidade ou em outras? Há alguém que goste de contar histórias e as pessoas da comunidade frequentam sua residência, geralmente a noite, para ouvi-las? O que estas pessoas podem dizer sobre a história da sua comunidade?

Nossa intenção, ao realizar tais questionamentos, não é a de desqualificar os testemunhos ou contribuições dos primeiros entrevistados sugeridos pelos alunos. Muito pelo contrário: consideramos tais menções, como de outros tantos personagens importantes na construção das narrativas a serem construídas pelos alunos. O que tentamos fazer é levantar questionamentos para que, a partir de reflexões e problematizações, os alunos possam perceber que não é só a elite, não são apenas os mais ricos, não são apenas os homens, que fazem parte da história e são detentores dela. Todas as pessoas fazem parte da história, assim como nossos estudantes, com os quais trabalhamos na escola pública e propomos essa atividade, que advém, em sua maioria, de famílias com baixo poder aquisitivo.

Assim, os alunos começam a refletir sobre esta situação e acabam por começar a sugerir mais nomes que aqueles que haviam pensado inicialmente. Surgem tantos personagens que, depois, a dificuldade que eles apresentam é a de escolher quais destes irão entrevistar, devido ao fato de se formar uma extensa lista de pessoas que agora consideram “importantes” para a sua comunidade. Apesar de muitos pensarem que essa questão da seleção dos entrevistados é algo simples, esse processo reflexivo, na verdade, é algo essencial para estes estudantes. De certo modo, isso lhes traz uma sensação maior de pertencimento e de

protagonismo. A partir do momento em que os alunos conseguem perceber outros indivíduos que não estão numa condição econômica ou política mais abastada, também como pertencentes à história, conseguimos romper com outra questão da história positivista, que é a exaltação dos grandes heróis.

Outra dificuldade apresentada diz respeito ao ato de reunirem-se para realizar as entrevistas – uma vez que essas acontecem fora do ambiente e do horário das aulas escolares. Mas, através do diálogo, eles acabam sempre encontrando um consenso e escolhem um dia e horário no qual os membros da equipe têm disponibilidade para se reunirem.

Lembramos ainda que nem todos os entrevistados permitem que suas falas ou imagens sejam gravadas. Nesse caso, o aluno tem que anotar o máximo de informações possíveis para, posteriormente, compará-las. Consideramos ainda a dificuldade que consiste em analisar o material coletado e construir suas versões sobre a história da sua comunidade. Por outro lado, percebemos como os alunos fazem com satisfação esse trabalho após a geração dos dados, para demonstrar a seus pares.

Alguns pontos nos chamam ainda a atenção nessa atividade realizada pelos estudantes, como por exemplo: em um dos anos no qual a mesma foi proposta, um aluno, através dos relatos dos entrevistados, descobriu que tinham sido seus familiares, de gerações anteriores à sua, que fundaram um dos bairros da cidade – o qual ele residia. O sentimento de satisfação e orgulho eram evidentes em seus olhos de adolescente que brilhavam com aquele fato. Aquele aluno sentia-se, a partir de então, ainda mais ligado àquele lugar.

Em outras experiências, os alunos foram capazes, ainda, de fazer um importante levantamento de fotografias antigas de diferentes partes da comunidade (apesar de não serem tantas como gostaríamos, pois, sabemos das dificuldades de fazer registros fotográficos em outras épocas – em função, principalmente, da condição financeira dos indivíduos), dos espaços que se encontram hoje modificados. Isso foi possível, graças aos

entrevistados, que em algumas oportunidades perguntavam se os alunos gostariam de ver suas fotografias antigas. Em algumas situações, os alunos também pediram para fazê-lo e, concordando o entrevistado, as fotografias eram exibidas.

Podemos pontuar como destaque o modo como os alunos colocaram essa informação sobre as fotografias em sala de aula, pois demonstraram esses espaços em um tempo mais antigo, através do registro fornecido pelos entrevistados, e colocaram fotografias atuais dos mesmos espaços, que eles mesmos fotografaram. Dessa maneira, analisaram as permanências e as mudanças naqueles espaços, de uma forma tão complexa e ao mesmo tempo natural, uma vez que, de fato, apropriaram-se daquele conhecimento, sem que percebessem, de nenhum modo, a complexidade da tarefa que estavam realizando. Sabemos, enquanto professores, em especial da disciplina de História, o quanto é difícil construir, junto ao aluno, essa concepção de tempo, de uma forma palpável e de modo que eles consigam se apropriar dela, sendo ainda mais complexo fazer esta relação com o espaço.

Esse compartilhar de experiências, saberes e memórias fortalece o grupo. Segundo Amado (1995), ao experimentarmos as memórias dos outros, tornamo-las nossas também, inclusive, por meio de conversas (e por que não dizer, por meio das entrevistas). O conhecimento histórico, agora, não mais é uma coisa distante, está próximo do aluno, compõe o seu ser, torna-se algo que lhe parece relevante.

Outra característica da memória, que a aproxima muito da história, é sua capacidade de associar vivências individuais e grupais com vivências não experimentadas diretamente pelos indivíduos ou grupos: são as vivências dos outros, das quais nos apropriamos, tornando-as nossas também, por meio de conversas, leituras, filmes, histórias, músicas, pinturas, fotografias... Nossas memórias são formadas de episódios e sensações que vivemos e que outros viveram (AMADO, 1995, p. 132).

A memória atua, portanto, como importante elemento na construção da identidade do indivíduo, que no entrelaçamento da memória individual com a

coletiva concebe o seu eu, seu pertencimento e seu sentimento enquanto indivíduo pertencente a um lugar, a uma cultura. De acordo com Pollak (1992, p. 204):

[...] podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

É possível construir um ensino melhor. A mudança está em nós. Sejamos conscientes de nosso papel enquanto educador e nossa relevância na transformação positiva da sociedade. Acreditamos ainda que “Nós, professores, temos o papel de, juntos com os alunos, auscultarmos o pulsar da comunidade, registrá-lo, produzir reflexões e transmiti-lo a outros. A escola e as aulas de História são lugares de memória, da história recente, imediata e distante” (FONSECA, 2006, p. 132).

4. CONCLUSÃO

Acreditamos que o ensino de História, pautado em uma metodologia tradicional, precisa passar por um processo de modificação, uma vez que não mais é compatível com a realidade dos alunos e da sociedade atual, em seus anseios, que não estão ali contemplados. Faz-se necessária uma maior problematização dos conteúdos e adequação de abordagens na disciplina de História de modo a aproximar-se das necessidades e demandas dos alunos. Uma proposta para essa inserção de novos elementos são as metodologias ativas associadas ao ensino de História, como meio de proporcionar envolvimento e identificação do aluno em relação à disciplina.

Percebemos que a experiência aqui relatada possui elementos capazes de proporcionar tal aproximação. Através da história oral, os alunos foram capazes de desenvolver, partindo de seu protagonismo, diferentes habilidades fundamentais à disciplina de História e à sua vida, enquanto indivíduo crítico de sua realidade. De modo mais ou menos efetivo, essa mesma atividade se adequou às diferentes

realidades e pode vir a ser replicada em outras escolas.

Para um professor, nada é mais gratificante do que quando conseguimos realizar uma aprendizagem efetiva, que produz significado sobre a vida do aluno, gerando conhecimentos carregados de significados, simbologias, e úteis, a partir de então. A disciplina de

História possui um papel fundamental na formação do indivíduo e sua atuação crítica perante a sociedade na qual está inserido. Na verdade, podemos dizer que isso é um dever, não só da disciplina em si, mas do professor de História. Que sejamos, enquanto professores, capazes de envolver e gerar aprendizagem com nossos alunos e que carreguemos com prazer e ânimo essa missão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Janaina. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. *História*, v. 14, pp. 125-136, 1995.

BARROS, José D. Assunção. A escola dos Annales e a crítica ao historicismo e ao positivismo. *Territórios e Fronteiras*, v. 3, n. 1, pp. 73-103, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez editora, 2004.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DA SILVA, Enock Douglas Roberto; TAMANINI, Paulo Augusto. *Imagens ressecadas: a representação iconográfica do Nordeste nos livros didáticos de história*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, v. 9, n. 1, pp. 125-141, 2006.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, pp. 15-33, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, pp.



Professora Dra.
**Danyelle Nilin
Gonçalves**

Resumo

Danyelle Nilin Gonçalves possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1999), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2001) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é professora associada no Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Ceará, onde é coordenadora do Laboratório de Política, Educação e Cidade (LEPEC). Também é uma das coordenadoras do Comitê de Pesquisa “Ensino de Sociologia” da Sociedade Brasileira de Sociologia. Participou da equipe da UFC que elaborou o Plano Integrado de Regularização Fundiária (PIRF) das Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) do Bom Jardim, Pici e Poço da Draga, na cidade de Fortaleza. Esta ação foi coordenada pelo LEPEC e desenvolvida em parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza e o Instituto de Planejamento de Fortaleza (IPLANFOR), entre 2019 e 2020. Em 2020, participou da equipe de pesquisadores do projeto Virando o Jogo – Juventude e Superação: Intervindo e Monitorando para Construir Competências Familiares e Habilidades Socioemocionais, desenvolvido pela UFC e a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), para pesquisar, avaliar e intervir no programa Virando o Jogo da Secretaria de Proteção Social, Justiça, Mulheres e Direitos Humanos (SPS) do Governo do Estado do Ceará. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Política, Sociologia da Educação e Sociologia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, anistia, sociologia, juventude, ditadura militar e campanhas eleitorais.

DoCEntes: Hoje, no Brasil, há redes nacionais de ensino e políticas de formação continuada para professores da educação básica, das quais você participa coordenando o Profsocio. Como se dá a oferta de mestrados profissionais e qual a importância disso para se ter, na sala de aula, um professor pesquisador, aquele que associa teoria à prática?

Danyelle Nilin: Existem vários tipos de mestrados profissionais no Brasil: os mestrados profissionais de diferentes áreas e os mestrados profissionais que têm um foco maior na formação de professores que lecionam na educação básica. O Profsocio é voltado para os professores que trabalham com a disciplina de Sociologia, mestrado do qual eu sou a coordenadora nacional. É um mestrado que funciona em rede e essa é uma característica também de alguns dos mestrados de formação de professores. Ou seja, são várias formações associadas ao mesmo mestrado para os professores da educação básica.

Atualmente, a gente tem nove núcleos, oito instituições associadas e a UFC (Universidade Federal do Ceará), que é a âncora. Ainda, no Ceará, temos a UVA (Universidade Estadual do Vale do Acaraú); na Paraíba, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), nos Campi de Campina Grande e de Sumé; em Pernambuco, temos a Fundaj (Fundação Joaquim Nabuco); na Bahia, a Univasf (Universidade Federal do Vale do São Francisco); no Paraná, a Universidade Estadual de

Londrina e a Universidade Federal do Paraná; em São Paulo, nós temos a Universidade Estadual Paulista (Unesp/Campus de Marília). Já tivemos 3 edições, tendo a primeira turma finalizado agora no final de 2020 e início de 2021.

Essa ideia de se pensar um mestrado no formato profissional e direcionado à formação de professores é da Capes. É ela que financia, por meio da Diretoria de Educação Básica, os projetos e os laboratórios de pesquisas sobre a condição de atuação do docente na educação básica; e também faz jus à qualificação desses professores, mais voltada para sua área de atuação, ou seja, para o chão da escola. A partir do mestrado profissional eles dispõem de um aspecto mais prático, diretamente relacionado com o campo da atuação do professor. Dessa forma, vivenciam as novas metodologias, as discussões sobre a didática, as possibilidades de intervenções pedagógicas, as possibilidades de realização de sequências didáticas e de documentários sobre a educação ou aspectos da educação. Esta é a proposta: praticidade. E como é um tipo de mestrado que tem que ser aprovado pela Capes, além da aprovação inicial, a cada edição, a gente pede aprovação à Capes para abrir um novo edital. Nesta perspectiva, ela define realmente se a gente pode ter mais vagas ou não.

Em 2017, nós tivemos a primeira seleção para turma que entrou em 2018, em 2018, nós tivemos a seleção para 2019. Em 2019, nós

não tivemos seleção. Agora em 2020, nós tivemos uma seleção que, em função da pandemia, só vai iniciar em 2021. Há um processo seletivo, como nos mestrados acadêmicos, que também é feito em rede para todas as associadas. As pessoas se inscrevem no mesmo momento e precisam comprovar que são professores. Inclusive, para poder se inscrever, fazem uma proposta do que é que vão querer desenvolver no mestrado. Há uma prova de conhecimentos teóricos, que nesse último ano, foi feita de forma remota, depois, a análise do currículo. Além dessa prova oral, há uma defesa do instrumento seletivo, previsto no edital, que chamamos de Carta de Intenção.

Cada instituição estabelece o número de vagas em conformidade com o número de professores cursistas, levando em conta a quantidade de orientadores. Isso varia de instituição para instituição. A gente tem instituições que oferecem 10 vagas e outras que ofertam 20 vagas, dependendo muito de quantos professores estão disponíveis para orientar, já que muitos também fazem parte dos mestrados acadêmicos.

Essa é a questão da seleção em si, quando a pessoa pergunta sobre qual é a importância para ter na sala de aula um professor pesquisador! Ela é tremenda! O professor ao estar no mestrado, além de ler mais temas, assuntos e notícias relacionados à escola e a sua prática, troca muita experiência com outros colegas, com os professores que também

estão em sala de aula. O que faz com que ele consiga perceber alguns fatos e ocorrências que, muitas vezes, estando tão imerso na sala de aula, no dia a dia do ativismo, acaba não prestando muita atenção. Já quando se está pesquisando, o olhar é mais focado, realmente, no processo para entender um pouco mais sobre o porquê de as coisas acontecem e de como elas acontecem. Ao se desnudar mais os fenômenos – e nesse sentido associando a teoria à prática –, todo mundo tende a ganhar. Por sua vez, ao conseguirem fazer trabalhos que, além da densidade teórica, tenham também o aspecto prático muito forte, se espera, claro, que ao voltar para sala de aula, eles sejam profissionais mais qualificados, mas cientes também de alguns fazeres do processo de ensino-aprendizagem, da própria prática e postura profissional, que revejam algumas práticas e posturas, que se aperfeiçoem e melhorem as práticas que já funcionavam, inclusive. Assim há uma tendência muito grande de que o fazer didático e pedagógico funcione melhor.

A gente fez uma pesquisa com os nossos egressos e eles disseram que sim, que muito do que se estuda no Profsocio, eles conseguem ver aplicação e já aplicam na sala de aula. Então a gente percebe muita conexão e a tendência é que realmente o ensino de Sociologia se torne mais bem trabalhado do que era anteriormente.

DoCentes: De acordo com sua larga experiência em formação

docente, pesquisa científica, e diante da participação, elaboração e orientação sobre inúmeros trabalhos em sua carreira acadêmica, quais novas ideias e projetos de investigação científica podem ser desenvolvidos diante da atual conjuntura da educação básica?

Danyelle Nilin: Eu acho que esse momento da educação básica é muito rico para a gente analisar. Antes mesmo da pandemia, inclusive, com todas as propostas que a Reforma do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxeram. Discussão sobre a reformulação dos currículos – para onde anda ou deve andar a educação –; qual o lugar do protagonismo dos jovens, dos educandos, na sala de aula, na escola, são bons temas para pesquisa. Frente a tudo o que está acontecendo, nos últimos anos, no país, e a pandemia trouxe uma questão a mais: a desigualdade de oportunidades, pela enorme discrepância de acesso à tecnologia, de poder estudar de forma remota, algo que se mostrou bastante evidente no Brasil. A gente já sabia que havia uma disparidade grande, mas o momento da pandemia acentuou que parte dos jovens não tem um bom acesso à tecnologia, não sabe usá-la, não tem os recursos suficientes para poder usar as ferramentas tecnológicas voltadas às atividades educativas. Além disso, a própria escola nunca discutiu, muito bem, a questão da autonomia do estudo que é necessário no momento como esse, por exemplo.

Por sua vez, é na própria condição docente – que o nível de trabalho dos professores da educação básica aumentou sensivelmente –, já que os próprios professores, também, não haviam sido treinados, anteriormente, para trabalhar com essas plataformas e tiveram que aprender, às vezes, na marra. Tudo isso aí, certamente, virá para os próximos temas de pesquisa: os impactos que a pandemia tem na acentuação da desigualdade; nas taxas de evasão escolar (que certamente também aumentou durante o ano de 2020). Mas também temos outras coisas a pensar, como as novas experiências com as escolas profissionais e as em tempo integral, temas que já são e vão ser, ainda mais, discutidos pelos resultados que vão continuar aparecendo de forma mais evidente nos próximos anos.

Outros exemplos de temas são o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) como necessidade, como um investimento para escola pública, ou o do impacto que a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos que institui o Novo Regime Fiscal tem e terá para os investimentos públicos em geral – mas em especial para a escola pública. A atuação do movimento Escola Sem Partido, que afetou tremendamente a prática dos professores é outra questão relevante. Hoje, a gente consegue perceber como os professores têm – principalmente os de humanas – uma dificuldade muito maior de discutir determinados assuntos. Não se sentem muito à

vontade, se autocensuram, têm dificuldade em conseguir trabalhar de uma forma mais recorrente determinadas questões. Outros temas passam pela discussão do lugar do professor e o grau de autonomia que tem para debater e pensar o currículo escolar, os planos de aula e a relação que ele tem com os alunos, por exemplo. Nos fatores externos à escola há uma outra discussão que é o do homeschooling, movimento que defende que a educação deve ser dada pela família e não por uma instituição como a escola. Como se vê nesses exemplos, há várias temáticas a serem debatidas e certamente, os professores estão atentos a isso. Por seu turno, nos mestrados profissionais, não somente o de Sociologia, muitas dessas questões estão sendo pesquisadas.

DoCentes: Além de articular o ensino à pesquisa, entendida como um dos mais importantes princípios educativos, como o professor da educação básica pode desenvolver atividades e práticas educativas que gere conhecimento significativo entre os educandos?

Danyelle Nilin: Eu acho que uma das coisas para desenvolver atividades e práticas educativas que geram conhecimentos significativos, entre os educados, é saber como debater determinadas temáticas, inclusive, escutando-os. Existem temas e questões que os próprios alunos trazem cotidianamente, então é preciso que os professores também estejam atentos a isso. Muitos desses

temas podem facilmente ser inseridos nas discussões, nos conteúdos que são trabalhados em sala de aula. Acho que a forma também é fundamental. Já se percebe, por exemplo, que à medida que se muda a metodologia, coloca-se a possibilidade dos outros – inclusive, colocando os próprios alunos como centro desse conhecimento, o que faz uma diferença muito grande na forma como eles se envolvem e conseqüentemente, também, o fato de que eles vão aprender de forma muito mais significativa.

Realmente é necessário que haja sentido para os alunos. Muitas vezes alguns dos temas não fazem absolutamente nenhum sentido, principalmente pela forma como são abordados. É preciso, portanto, que a gente ouça. Também não é simplesmente ignorar os currículos. Claro que não! Mas é preciso entender que o aluno também está ali e é para ele que aquilo está sendo desempenhado, discutido. Então, é importante que a gente ouça também o que eles pensam sobre como eles trazem coisas que eles querem entender.

A escola é fundamental para os alunos. Eles sabem disso e, em geral, têm uma imagem muito positiva a respeito da escola, a respeito dos professores – mesmo daqueles que, a princípio, eles podem parecer não gostar –, mas, em geral, eles têm, sim, essa visão positiva. Há, sim, espaço para essa instituição trabalhar ainda melhor do que se trabalha. Então, é necessário

olhar o aluno como um sujeito de direitos e, também, protagonista. E que esse protagonismo não seja simplesmente uma palavra, mas que seja realmente revestido em ações. À medida que se coloca o aluno para pesquisar, para produzir conhecimento, para ir a campo encontrar as respostas, faz total diferença na forma como eles lidam com conteúdo, com conhecimento, isso é importante.

O mundo hoje precisa de pessoas curiosas, de pessoas que tentem resolver alguns dos dilemas que estão postos e a escola precisa estimular a curiosidade, a resolução dos problemas como algo fundamental. Neste sentido, os professores podem e devem fazer isso.

DoCentes: Agora trazendo questões educacionais diretamente associadas a sua área de atuação, fale-nos da importância da Sociologia e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas à educação básica, pensada a partir das reformas, resistências e experiências de ensino.

Danyelle Nilin: A importância das ciências sociais, das ciências humanas, no geral, para a educação básica é evidente. Elas discutem fenômenos e questões que outras disciplinas não discutem. Então, só por isso, a gente já pode pensar na relevância dos temas intrínsecos às ciências sociais e humanas no ensino médio, por exemplo, que é onde a Sociologia está (não ocupando quase que nenhum lugar no ensino fundamental). Eu acho que a Sociologia tem um papel extremamente relevante

para o aluno. Primeiro para entender um pouco o mundo que o cerca, entender as transformações que estão acontecendo no mundo à sua volta, entender por que as coisas acontecem do jeito que acontecem, entender esses fenômenos e se situar no contexto das mudanças também. Isso é fundamental. É uma pena, na verdade, respondendo sua questão – que a Reforma do Ensino Médio, por exemplo, tenha passado tão ao largo da Sociologia. O lugar que as ciências sociais estão colocadas, nessa última reforma e na Base Nacional Comum Curricular, é um lugar muito periférico, quase inexistente, e não deveria ser assim, inclusive, porque a gente deveria estar trabalhando no sentido de fazer uma articulação maior entre as disciplinas, entre os olhares, para poder compreender os fenômenos de uma forma mais complexa. O que, de fato, não acontece, o que é uma pena.

A necessidade do olhar das ciências sociais para contribuir com a educação básica se percebe, por exemplo, vendo os alunos questionando sobre determinadas estruturas, posicionando-se, inclusive, com a possibilidade da Reforma do Ensino Médio. Algumas escolas foram ocupadas no Brasil e teve um movimento que foi bastante interessante, mostrando que os alunos não foram ouvidos e que eles, assim, desejam-no, o que é mais do que justo. Então, isso mostra, por exemplo, que a Sociologia tem um papel a desempenhar, que é fazer

inclusive que os alunos entendam como as políticas são pensadas, realizadas e como os diferentes interesses estão em jogo. E que não necessariamente, as políticas reduzirão a desigualdade. Não necessariamente elas são boas para todo mundo. Enfim, esse é um papel que as ciências sociais têm a desempenhar: fazer com que as pessoas desnaturalizem a realidade e se situem no mundo.

DoCentes: Nos seus estudos sobre a temática das juventudes, nas suas construções e representações a respeito da política, qual o papel da escola pública cearense enquanto espaço fomentador da cidadania?

Danyelle Nilin: É necessário que a escola discuta mais a dimensão da política, mostrando o papel que as ciências sociais têm a desempenhar. Nesta reflexão há toda uma área das ciências sociais que se debruça sobre a política, sobre suas representações, sobre os discursos, sobre a própria noção dos termos. Por exemplo, sobre o que é cidadania? O que significa essa palavra, esse termo que é tão usado – às vezes, de forma tão equivocada. Assim, na escola, ela tem esse papel de fazer com que o aluno consiga entender a si mesmo, a perceber-se como parte dessa sociedade. Como um futuro eleitor que vai ter um poder de voz nesse mundo, que tem uma necessidade de se articular, de entender, inclusive, que existem interesses que são muito divergentes na sociedade, que os projetos políticos atendem a determinados interesses. A gente precisa entender que interesses

são esses e qual é o alcance da política. Quais são os limites da política? Como é que as políticas são constituídas? Todas essas discussões precisam realmente acontecer e não podem acontecer numa aula, em um bimestre simplesmente. Ela precisa ser mais permanente, de fato, na escola. Entender, por exemplo, que na própria escola existe o resultado. Tem a ver com as políticas que são implantadas ou não são implantadas, com os recursos que vêm, que não vêm, com a gestão.

Fazer com que os alunos consigam compreender como é que a política acontece de fato, sem ter uma dimensão ingênua da política. Tendo uma dimensão mais realista da política, mas também uma dimensão utópica da política. Sendo estimulados, os jovens podem participar e influenciar uma série de coisas que eles acreditam. Em alguns tipos de grupos há uma descrença muito grande a respeito da política. Essa descrença também tem a ver com muito desconhecimento a respeito do que é a política de fato. O que a política não é simplesmente. O que se faz em Brasília ou que se faz no Parlamento ou que está nas mãos de um governador, de um presidente, de um prefeito. É preciso, portanto, que a escola estimule mais esses espaços e uma das formas de fazer isso é incentivando a participação. Existe o espaço de participação do aluno na escola que são os grêmios. Eles podem e devem ser mais estimulados. Entendendo, inclusive, que também podem se

contrapor em alguns momentos às gestões. Não necessariamente eles têm que se alinhar sempre. O conflito faz parte da vida também. Isso é fomentar espaço de cidadania. É preciso, portanto, tirar a palavra cidadania do papel e colocá-la na prática realmente. Entendendo inclusive que os atores têm dilemas, têm conflitos, têm limites, mas também têm espaço de atuação. Que as coisas não caem do céu, que os homens fazem a sua história. É importante também a gente entender o lugar das instituições e a escola pode e deve fazer isso.

DoCEntes: Uma outra questão importante, que perpassa pelo jovem de hoje, é a da necessidade de termos uma formação omnilateral do ser aprendente, tendo em vista um sujeito produtor de conhecimento que, de modo consciente, transforma a realidade em que está inserido. Como você vê a experiência do Ceará com a implementação de educação integral, nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e nas de Educação Profissional (EMTI's e EEEP's), suas possibilidades políticas, formativas e de preparação para o mundo do trabalho?

Danyelle Nilin: Penso que sobre a escola profissional (que já tem um pouco mais de tempo) a gente pode fazer uma melhor avaliação do que a de tempo integral. As duas propostas são bastante interessantes e podem avançar muito no sentido de que propõem conhecer a realidade, ser produtor de conhecimento e transformar a realidade em que o aluno está inserido. É um sinal de

que há outras formas de se trabalhar conhecimento. A de tempo integral creio que ainda é uma experiência muito recente para a gente já poder fazer avaliações mais consistentes. Eu acho que a proposta, por exemplo, das disciplinas eletivas é uma possibilidade muito interessante de permitir que o jovem escolha disciplinas que ele deseja fazer. Tem a ver com as escolhas das temáticas que você sente que são interessantes e isso, percebo, dá um tom de liberdade também ao aluno. O que faz toda diferença para ele, para a vida dele, para o sentido que ele estabelece com seu conhecimento. Por sua vez, uma importante possibilidade para os professores ofertarem disciplinas diferentes do que fazem cotidianamente.

A escola profissionalizante traz uma proposta também essencial, que é a de que o aluno já faça essa discussão a respeito do mundo do trabalho ainda na adolescência. Isso é, de fato, muito importante. E nós sabemos que grande parte das preocupações dos jovens começa a ser realmente como ele vai trabalhar, com o quê ele vai trabalhar. Dar conhecimento a ele a respeito disso é fundamental mesmo. Eu só me pergunto é se realmente, ao que se propõe, a EEEP, de fato, está conseguindo. Como é um ensino, de uma certa forma, diferenciado – tendo os alunos que estão na escola profissional passado por uma seleção para entrar – se já é um público que está muito voltado para a universidade, isso faz com que grande parte desses alunos vá, de fato, fazer curso superior,

não necessariamente relacionado ao curso que ele fez no ensino médio.

Nesse sentido, eu acho que poderia ser revisto, inclusive, a questão da seleção e dos estímulos para que haja inserção no mercado de trabalho. Agora sobre o ensino, em si, vejo que a possibilidade de ser integral, em ambos os casos, é muito interessante, permite que o aluno seja estimulado, inclusive, a ter uma rotina de estudo, pois é muito importante estar na escola por mais tempo, tendo momento para estudar, para produzir seu conhecimento. As duas experiências podem avançar muito, tem uma boa avaliação. Creio que este seja o caminho comprometido com o sucesso do estudante.

DoCEntes: O Dossiê Itinerários Formativos traz artigos produzindo a partir de um processo formativo desenvolvido na plataforma da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (Coded) –, que agora estão publicados nesta edição da Revista DoCEntes. Qual a sua leitura dessa realidade informacional híbrida, formação à distância e materialização da produção científica dos professores por meio da publicação em uma revista científica, apontando possibilidades para a formação continuada em EaD entre os docentes da rede de ensino estadual?

Danyelle Nilin: Respondendo a sua pergunta, devo dizer que a Secretaria da Educação do Estado

do Ceará (SEDUC) fez um gol de placa, ao estimular que os professores publiquem textos, reflexões, análises. O professor da educação básica tem muito conhecimento. Ele tem conhecimento da prática, ele tem conhecimento teórico, ele faz pesquisa e isso, de fato, é muito importante de ser estimulado. Quanto ao tema do dossiê é fato que a educação a distância já vinha num crescente, nos últimos anos, já no aprimoramento das técnicas, das plataformas e, agora, a pandemia acabou trazendo essa possibilidade de forma mais evidente. Óbvio que em um país que é tão desigual essa capacidade de alcance ficou realmente muito limitada. Mas é fato que essa questão da formação à distância vai ser uma realidade, principalmente a partir de agora. Nesse sentido, é importante que as pessoas estejam fazendo pesquisas a respeito disso, do alcance dessa formação, dos limites dessa informação, sabendo, obviamente, que nada substitui o ensino presencial.

Essa pandemia nos mostrou isso: que os professores são fundamentais e a relação com o aluno, frente à frente, presencialmente, é importante para ambos. Mas não há como negar, nós vivemos num mundo conectado. Parte do nosso dia passa pelo computador, pelo smartphone, e não tem como imaginar que a educação vai ficar fora disso, utilizando essas técnicas, utilizando essas plataformas. Então é muito importante fazer uma reflexão sobre tudo isso. Também dos

impactos sociais, educacionais e políticos que isso tem. O que significa educação a distância? Se é uma educação a distância para diminuir o número de professores – que já é pequeno –, se é para diminuir cargas de conteúdos de forma arbitrária. Se não é para agregar, se não é para tornar a educação mais interessante, com as possibilidades de aprendizado mais reais, aí realmente a educação a distância tem um grande problema. Ela não pode ser vista como a panaceia. Ela não pode ser vista como a salvação para o ensino.

A gente precisa, evidentemente, colocar os pingos nos is e ver como fazer da educação a distância uma educação que permita que as pessoas usufruam de todos os benefícios que existem, no fato de que a gente tem hoje um conhecimento acumulado, que está à disposição da humanidade de forma como nunca tivemos. Se se consegue isso, ótimo. Agora, também é necessário formar professores que tenham informações adequadas, não informações aligeiradas a respeito da temática. Na verdade, é um complemento. Mas se ela vem para se contrapor ao que é feito hoje – com todos os limites que nós sabemos que tem, mas que é o que nós conseguimos fazer e tem muita coisa boa sendo feita – é muito complicado. Eu vejo a educação a distância como uma possibilidade muito real e estimulante para os jovens e para os professores, também, trabalharem suas atividades, mas ela não pode ser feita de qualquer

forma nem em todas as séries e realidades. Eu acho que é importante a gente sempre ponderar muitas vezes a respeito da educação. A gente é muito animado com determinadas novidades que surgem, sem ao menos refletir criticamente.

DoCEntes: Voltando para a importância do professor de sociologia na educação básica, já que – fazendo um link com os artigos que compõem este dossiê – também há no componente curricular um roteiro formativo relacionado ao currículo em contínua construção, quais os desafios e condições a serem garantidas para que este exerça a docência de um modo pleno?

Danyelle Nilin: Bom, os desafios para que o professor de sociologia consiga exercer a docência de modo pleno são inúmeros. A Reforma do Ensino Médio, por exemplo, tira a Sociologia dos conteúdos obrigatórios, das disciplinas obrigatórias, e isso já dá uma dimensão do que se tem. Um problema grande, anteriormente, era o de que a disciplina acontecia somente nas três últimas séries do ensino médio e uma aula (de 50 minutos) hora por semana. De forma que os professores tinham que reduzir muito uma série de discussões, pelo próprio tempo que tinham em sala de aula. Isso já era um desafio anterior, conseqüentemente é um fato de haver poucos concursos, poucas vagas, o que é desestimulante para o professor, que é licenciado em Sociologia, de continuar nessa formação.

O lugar que a Sociologia ocupava, e ocupa, na escola também não necessariamente é um espaço que é central. Muitas vezes é um espaço periférico. Às vezes, os horários são muito cruéis, reveladores também do que se pensa sobre a disciplina. Há um certo desconhecimento acerca do que é por parte de outros professores, por parte de direção, de coordenadores. Enfim, são muitos os desafios para o professor de sociologia.

Por sua vez, agora ele tem muito mais possibilidades também de estar se formando com mestrados profissionais, em alguns lugares com especializações. Então são pontos positivos que a gente consegue perceber. À medida que há (e se houver) espaço dentro da escola, para que a disciplina se desenvolva e possa fazer um trabalho muito bem articulado com outras disciplinas, sobretudo da área de humanas, a disciplina de Sociologia tem um papel fundamental. Não somente na formação crítica do aluno, mas também como uma disciplina que pode dialogar com uma série de outras disciplinas da escola. É muito estimulante. Se bem trabalhada ela traz benefícios muito interessantes para o aprendizado do aluno.

Eu venho orientando um aluno sobre as redações do ENEM, por exemplo, e a gente percebe o conteúdo extremamente sociológico das redações. Se um aluno tem boas aulas de Sociologia na escola, ele tem capacidade total de fazer boas redações, por exemplo. Não

somente na redação, mas também em várias outras perguntas das provas do ENEM, mostram que se você tem um bom conteúdo sociológico consegue fazer bem essas avaliações. Mas, para além disso, para além dos títulos que eles possam ter, é a própria disciplina que permite que ele perceba o mundo à sua volta, desnaturalize o que está posto. Isso, de fato, é muito importante. Então a Sociologia tende a ser uma disciplina muito interessante mesmo para acontecer na escola, e o professor – se bem formado, e que continue sua formação, pesquisando e refletindo – tem total condição de dar esse apoio, esse suporte para os alunos.

DoCentes: As novas tecnologias têm afetado a vida de todos, causando impactos, desde o seu surgimento, principalmente neste momento histórico com a atual pandemia do Covid-19. Assim como afeta a vida social, como tem afetado a pesquisa científica?

Danyelle Nilin: Bom, a pesquisa científica faz parte da vida social e, como essa, vem sendo afetada pelas novas tecnologias. Ela pode, na verdade, ser bem afetada positivamente. Durante a pandemia, a gente viu que muitas pesquisas foram realizadas utilizando as plataformas, os softwares disponíveis. Eu imagino que isso vá ter consequências para depois que a pandemia passar. Cada vez mais, a gente está utilizando pesquisas online, utilizando plataformas para entrevistas, softwares para análises de conteúdo, para

análise dos discursos, para análise em grandes bancos de dados. Então, a tecnologia acaba permitindo também que você possa fazer pesquisas de mais longo alcance, o que, de fato, acaba sendo bem interessante. Ainda é algo que se tem que mensurar o impacto, mas o que os primeiros movimentos mostram é que as possibilidades, de fato, são bem reais, hoje. Por conta das tecnologias você pode pesquisar com pessoas ou realidades que estão bem distantes de você, o que anteriormente seria bem mais difícil. Se as pesquisas eram simplesmente presenciais, o fato de que também está se diminuindo o número de investimento em pesquisa, em alguns momentos permite um barateamento utilizando as tecnologias. No primeiro momento, a gente pode perceber que são impactos bem positivos. Agora, ainda precisa se refletir mais, metodologicamente sobre como fazer pesquisa nessas condições, utilizando também essas novas tecnologias e que limite elas trazem de fato.

DoCentes: A perspectiva de termos um referencial curricular comum em todo o país tem sido uma realidade que perpassa as diversas políticas educacionais desde a Constituição de 1988. Assim, na sua opinião, quais os entraves e possibilidades que a BNCC traz para uma efetiva, significativa e equânime reestruturação do currículo escolar?

Danyelle Nilin: A BNCC é uma demanda há muito tempo

estabelecida. Mas, como todas as políticas, sofre as influências do contexto político, dos grupos de pressão e dos governos que estão estabelecidos. O que a gente pode perceber é que realmente ela mudou muito. Ela teve uma diferenciação muito grande à medida que os governos foram sendo modificados. Não precisaria ser assim, se as políticas tivessem uma permanência maior que os governos. O fato é que cada governo tenta imprimir uma determinada marca e seguir uma determinada orientação – uns numa perspectiva mais democrática, mais inclusiva, mais participativa, outros de forma

mais autoritária, mais impostas de cima para baixo e menos inclusiva. Em alguns momentos, grupos empresariais têm menos poder e em outros momentos eles têm mais poder de definir as diretrizes. Isso de fato é muito complicado em um país como o nosso, muito desigual e com realidades também muito diferentes.

A BNCC se revela muito delicada, de como se conseguir implantar de forma efetiva mesmo, de se atender às especificidades e realidades bastante distintas. É um grande desafio, na verdade. Eu vejo hoje, sim, justamente, porque passamos por um

momento político extremamente conturbado, que não é o melhor momento, de fato, para implantar uma Base Nacional Comum Curricular. Eu acho, no final das contas, que acabou tendo pouca participação da sociedade nessa discussão inteira, que os professores também se sentem ainda muito perdidos a respeito dessa discussão toda. Mas da forma como foi feito – nos últimos anos sobretudo –, não foi a melhor forma possível para ser implantada uma BNCC que possa, inclusive, diminuir as nossas disparidades, ao pensar um currículo adequado realmente para um país, como o Brasil, para o nosso tempo.



CEARÁ

GOVERNO DO ESTADO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO