

Evidênci



Revista Científica

Educação, Gestão, Sociologia & Tecnologia

www.editorahawking.com.br



ISSN 2675-5300

v.3 n.1 julho/setembro 2020

 **hawking**
EDITORA



Revista Científica Evidência
v.3 n.1 julho/setembro 2020

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking

DIAGRAMAÇÃO: Luciana de Omena Gusmão e Eduardo Cabral da Silva

DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking

IMAGENS DE CAPA: canva.com

ARTE FINAL: Editora Hawking

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Dimensão está sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Dimensão a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Científica Evidência /Editora Hawking

- Vol 3, n.1 (2020) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2020 –
Trimestral

ISSN 2675-5300

1. Revista Científica Evidência – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

2020 Editora Hawking

Avenida Fernandes Lima, 2437, Farol. Maceió/AL.

Disponível em: www.editorahawking.com.br

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas – IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001)

Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1998)

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002)

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 1999)

Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019)

Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016)

Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)

Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)

Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015)

Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadoli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996)

Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)

Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004)

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016)

Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000)

Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004)

Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2004)

Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006)

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009)

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/300068446222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadoli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

A Revista Científica Evidência (ISSN 2675-5300) foi criada em 2020, como decorrência de ações que visavam à implementação do conhecimento científico. E tem como objetivo disseminar resultados e reflexões advindos de investigações conduzidas nas áreas de educação, ciências, saúde, gestão, direito, administração, tecnologia e outros, com ética e eficiência, de forma a contribuir para a consolidação das áreas, para a formação de pesquisadores, e para a produção de conhecimentos, que fundamentem o desenvolvimento de ações educativas responsáveis e comprometidas com a melhoria do conhecimento científica e com o bem estar social.

De acordo com a política de acesso público e de direitos autorais adotada pela Revista Dimensão, que utiliza a Licença Creative Commons - CC BY, que permite que outros distribuam remixem, adaptem e criem a partir do meu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que atribua o devido crédito pela criação original. Deste modo, cedo à revista o direito de primeira publicação, com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

A opção por uma publicação visa aproximar os trabalhos originais e inéditos nos diferentes domínios de Estudos. Se percebido do ponto de vista social, as questões mudam juntamente com a perspectiva. A soberania, por exemplo, deixa de ser uma esfinge e passa a ser percebida como um fato da vida. Do mesmo modo, os elementos que mais chamam a atenção passam a ser aqueles relacionados à interação entre sistemas.

Sejam bem vindo e boa leitura.

Betijane Soares de Barros

SUMÁRIO

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO TRABALHADOR 12

Jucilene Antero da Rocha Santos

Ivaci Bonfim Pinheiro

Joselito Araújo Silva

Eliane Reis Neves da Silva

Luciano Canuto Jacinto

Maria das Graças da Silva

GESTÃO ESCOLA E PRECARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL BÁSICO 29

Luciano Canuto Jacinto

Lais Agra da Costa

Eliezer José da Silva

Nadson Ribeiro

Divanise Maria de Souza

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: OS ESTUDOS ORIGINAIS NO BRASIL 62

Elaine da Silva Santos

Betijane Soares de Barros

Maria Edleuza da Paz

Alessandra Porfírio da Silva

Celsa dos Santos Albuquerque

Léa Karla Carvalho P. Barros

Joselito Araújo Silva

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO 72

Elizabeth Calheiros Borges

Audeluze Maria Araújo Victor De Mendonça Lopes

Adriana Cavalcante da Silva Lessa

Sandra Maria Pontes

Betijane Soares de Barros

OS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COMO UMA FERRAMENTA DE PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE 82

Edivania Maria Silva de Lima

José Glicerio Augusto Canuto

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL COMO TEMA DE ESTUDO À LUZ DA TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON 92

Flávia Ferreira Barboza

Eduardo Cabral da Silva

Eliane Reis Neves da Silva

Léa Karla Carvalho Palmeira Barros

Rubiana de Omena Gusmão Moreno da Rocha

Fracyne Pedrosa da Silva

A PLATAFORMA KAHOOT COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM FISICA DURANTE AS AULAS REMOTAS DA PANDEMIA DO Sars-coV-2.

108

Genivaldo Ferreira da Silva

Nailza Lima

Celsa dos Santos Albuquerque

Ivací Bonfim Pinheiro

NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICA DE ENSINO: DESAFIOS PARA O PROFESSOR DA ERA DIGITAL

125

Luciane Victorino Barbosa

Joselito Araújo Silva



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO TRABALHADOR

Jucilene Antero da Rocha Santos¹

Ivaci Bonfim Pinheiro²

Joselito Araújo Silva³

Eliane Reis Neves da Silva⁴

Luciano Canuto Jacinto⁵

Maria das Graças da Silva⁶

RESUMO

Este trabalho visa estudar as possíveis contribuições da Psicologia da Educação para a Formação Integral do Trabalhador. Para tanto, buscou-se conhecer os conceitos de trabalho e, entender como se dá a atual formação do trabalhador na sociedade capitalista brasileira, além de definir a formação humana integral e a relação entre ela e a Psicologia da Educação. A pesquisa foi realizada através de um estudo bibliográfico. O estudo realizado possibilitou a percepção de que o trabalho concreto é condição da existência humana, e o trabalho abstrato, alienado é a base para existência do capitalismo. Assim, como na sociedade capitalista a formação do trabalhador é basicamente a formação da força de trabalho de que necessita o mercado de trabalho, a formação integral somente será possível em sua plenitude em outra forma de sociabilidade, pois nesta tudo está submetido ao julgo do capital, porém é possível com auxílio da Psicologia da educação que seja empreendida uma educação que conduza a formação crítica dos indivíduos, e estes poderão lutar pela transformação da sociedade em que vivem.

Palavras-chave: Evasão escolar. Estudante. Ensino básico.

Submetido em junho de 2020 e aceito em setembro de 2020.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo estudiar las posibles contribuciones de la Psicología de la Educación para el Trabajador Formación Integral. Por lo tanto, hemos tratado de conocer los conceptos de trabajo y la comprensión de cómo la formación de los trabajadores en la sociedad

¹ Jucilene-antero@hotmail.com

² ivaci18@outlook.com

³ joselitoaraujo947@gmail.com

⁴ elianereis@uol.com.br

⁵ lucianocanutojacinto11@gmail.com

⁶ gracahej@hotmail.com

capitalista actual brasileña, y para definir el desarrollo humano integral y la relación entre ésta y la Psicología de la Educación. La encuesta se realizó a través de un estudio de la literatura. El estudio dio lugar a la percepción de que el trabajo concreto es una condición de la existencia humana, y el trabajo abstracto, alienado es la base para la existencia del capitalismo. Por lo tanto, al igual que en la sociedad capitalista la formación del trabajador es básicamente la formación de la fuerza de trabajo que necesita el mercado laboral, la formación completa será sólo sea posible en su plenitud en otra forma de sociabilidad, porque todo esto está sujeto al yugo del capital Pero es posible con la ayuda de la psicología de la educación que la educación se lleva a cabo dando lugar a la formación crítica de individuos, y pueden luchar por la transformación de la sociedad en la que viven.

Palabras clave: Trabajo. La sociedad. Capitalista. Psicología de la Educación. Formación Integral.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata das contribuições da Psicologia da Educação para a Formação Integral do Trabalhador. A pesquisa sobre o tema partiu da necessidade de conhecer mais sobre como a Psicologia da Educação pode efetivamente auxiliar para a formação integral do trabalhador. Compreendendo-se que a formação do trabalhador atual é, em sua grande maioria, a formação escolar básica, e/ou técnica através de cursos profissionalizantes que são de curta duração e visam à inserção rápida do trabalhador no mercado de trabalho, enfatizando a formação de técnicos, necessário se faz que se descubram formas de garantir uma formação mais humana e crítica que os proporcione a compreensão do mundo à sua volta.

A pesquisa realizada objetivou compreender os conceitos de trabalho e, entender como se dá a atual formação do trabalhador na sociedade capitalista brasileira, além de definir a formação humana integral, e sua relação com a Psicologia da Educação. A mesma, foi empreendida com a utilização de uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, que permitiu entender o objeto de estudo em questão, com procedimentos que envolveram a

leitura e fichamento do material pesquisado, tendo como base estudos teóricos já realizados sobre a temática.

Para expor os resultados da pesquisa o presente texto se estrutura em três seções. A primeira traz o conceito de trabalho e está dividida em duas subseções, uma define trabalho concreto e a outra o trabalho abstrato; a segunda seção aborda a formação do trabalhador na atual sociedade capitalista, e apresenta uma subseção que fala do ensino técnico e profissionalizante no Brasil; enquanto a terceira seção ressalta a questão da formação integral do trabalhador, com uma subseção que trata da relação entre Psicologia da Educação e Formação Integral.

De um modo geral este trabalho longe de apresentar conclusões definitivas sobre a temática pesquisada vem suscitar a necessidade de maiores investigações sobre a mesma, uma vez que a educação é um direito fundamental de todos os seres humanos e dada a necessidade de uma sociedade mais justa e igualitária é preciso que tenhamos garantido este direito e com qualidade, de forma que o mesmo possibilite uma formação crítica, verdadeiramente humana e integral para todos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conceituando trabalho

O trabalho é uma atividade exclusivamente humana, o que significa dizer que apenas o ser humano desenvolve trabalho. Esta é uma categoria social e é considerada como a mais importante do ser social, de tal forma que, é o tipo de trabalho ou a forma como se dá a divisão social do trabalho que determinam o tipo de sociedade humana estabelecida. Foi a capacidade de realizar trabalho que possibilitou a sobrevivência humana e o desenvolvimento social através dos tempos. Toda a história da humanidade está marcada pelo trabalho, de maneira que é impossível a existência humana sem o trabalho.

O conceito de trabalho, na perspectiva marxista pode ser entendido de duas maneiras: como trabalho em si, ou trabalho concreto, categoria fundante do ser social, que se apresenta como condição para a sobrevivência do ser humano, não podendo em hipótese alguma ser eliminado; e sob a vigência do sistema do capital, como trabalho abstrato, alienado, condição necessária à perpetuação do sistema de exploração do homem pelo homem para

natureza qualitativa, com análise de conteúdo de livros e documentos adquiridos em bibliotecas físicas e virtuais.

garantir a acumulação e reprodução do modo de produção capitalista.

Trabalho concreto

O trabalho concreto como chamam os marxistas, é o trabalho que cria valor de uso, ou seja, é a atividade humana de transformação da natureza para satisfazer a sua própria necessidade. “O produto [do trabalho] é um valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma” (MARX, 2011, p. 214). Neste processo de transformação da natureza o ser humano também se transforma, à medida que vai desenvolvendo suas capacidades cerebrais de pensar e de aprender e passam a ensinar aos seus pares, em sociedade, os conhecimentos adquiridos.

O trabalho concreto é considerado como a categoria que funda o ser social, por ser esta forma de trabalho que criou o mundo dos homens, e que possibilitou ao ser humano passar de ser natural a ser social. Visto desta forma o trabalho é “condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a toda as

suas formas sociais” (MARX, 2011, p. 218). Assim não é possível que exista sociabilidade humana sem o trabalho.

De acordo com Silva, Mata e Klein (2010), para sobrevivência da espécie humana, que diferentemente dos demais animais não conta com instrumentos de sobrevivência como garras, presas, velocidade ou força, o ser humano utilizou as vantagens que possuía como o avantajado desenvolvimento do cérebro e suas patas dianteiras diferenciadas que o tornavam adaptáveis ao trabalho. Devido necessidades fundamentais a vida, como abrigo, alimentação e reprodução, o homem precisou transformar a natureza de forma a satisfazê-las, e o fez através de instrumentos que construiu com elementos da própria natureza para ampliar as suas capacidades. Esta interação com a natureza, a atividade cooperada e a divisão social do trabalho possibilitaram a sobrevivência do ser humano.

Nesta perspectiva a função do trabalho é a criação de valores de uso, ou seja, produzir para satisfazer as necessidades humanas. E assim sendo, é essencial para a sobrevivência humana independentemente do tipo de sociabilidade que se estabeleça ao longo da história, de maneira que mesmo que mudem as formas de produzir, pois é a forma de produção que define o tipo de sociedade, o trabalho enquanto intercâmbio material entre o

homem e a natureza sempre existiu e sempre irá existir.

Trabalho abstrato

Com a instituição da propriedade privada e surgimento do modo de produção capitalista passa a existir outra categoria de trabalho, qual seja o trabalho abstrato. O mesmo, tem como pressuposto o trabalho assalariado e a criação de valor de troca. Para Tonet (2010) este trabalho que é realizado a partir da compra e venda da força de trabalho é o ato fundante da sociabilidade do capital. Pode-se perceber que enquanto o trabalho concreto funda o ser social o trabalho abstrato funda a sociedade capitalista.

Conforme Frigotto (2009) na sociedade capitalista o trabalho assume centralidade como uma mercadoria especial a ser negociada no mercado que é a força de trabalho. Esta é vendida pelos trabalhadores, por ser o único meio de que dispõem para negociar com os capitalistas detentores dos meios de produção, que em troca do trabalho realizado oferece uma remuneração financeira. Esta remuneração é o salário de que o trabalhador necessita para garantir a sua sobrevivência e da sua família.

Na análise de Marx (2011), a força de trabalho é uma mercadoria da classe trabalhadora que é consumida pelo capitalista, de maneira que o processo de

trabalho apresenta dois fenômenos característicos: o trabalhador executa seu trabalho “sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho” (MARX, 2011, p.219), e o produto do trabalho é propriedade do capitalista, e não do trabalhador que o produziu. Assim, este trabalho se torna alienado à medida que o trabalhador não se reconhece no produto do seu trabalho, este lhe é alheio, não lhe pertence, além disso, com a intensificação da divisão social do trabalho cada trabalhador realiza apenas uma parte mínima do processo de produção de um produto.

Marx (2011, p.220) estabelece os objetivos da produção, quais sejam: produzir valor de uso, que tenha valor de troca, ou seja, mercadorias; e, esta mercadoria deve ter um valor mais elevado do que as mercadorias que ele utilizou para fabricá-la, como meios de produção e força de trabalho, produzindo assim um valor excedente, que é a mais valia. A mais valia é derivada da exploração da força de trabalho. A manutenção da força de trabalho custa menos tempo que a jornada inteira, de modo que o que ela produz numa jornada é superior ao seu valor de troca, daí é que nasce o lucro do capitalista.

O trabalho abstrato é, portanto, “a redução da capacidade produtiva humana a uma mercadoria, a força de trabalho, cujo preço é o salário.” (LESSA, 2012, p.28).

Com isto entende-se que todo trabalho assalariado é trabalho abstrato, e é realizado sob o jugo do capital, mediante a exploração do trabalhador, que é em suma a garantia da reprodução do sistema capitalista que necessita de lucros e acumulação para poder se perpetuar enquanto sistema de produção e, conseqüentemente, forma de organização social.

Desta maneira que o trabalho abstrato, que é em suma o trabalho assalariado, pode vir a desaparecer, por ser uma particularidade da sociedade e do modo de produção capitalista, porém o trabalho concreto jamais poderá deixar de existir, porque ele é condição para a existência da sociabilidade humana, assumindo esta qualquer forma que seja.

Formação do trabalhador na atual sociedade capitalista

A sociedade capitalista estabelece relação entre educação e trabalho à medida que a educação objetiva a formação dos trabalhadores para que atuem de forma satisfatória no mercado de trabalho. Como a força de trabalho é tida como uma mercadoria para o capital, sua formação tende a ser vista como um investimento para o aumento da produtividade deste. E ao mesmo tempo, a educação é considerada pelos trabalhadores como uma forma de garantir a possibilidade de ingresso e

permanência no mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Na sociedade capitalista “a função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho” (TONET, 2007, p.10), assim ela é considerada eficaz quando prepara adequadamente os indivíduos para o exercício profissional, pois nesta sociabilidade o indivíduo vale enquanto força de trabalho para o capital.

Porém, como temos duas classes sociais antagônicas, capitalistas e trabalhadores, a educação escolar que se desenvolve, principalmente em nossa realidade brasileira, tem dois objetivos distintos, que é a formação das elites dominantes e a formação dos trabalhadores, de maneira que, se desenvolveu e ainda é vigente em nosso país, um sistema de educação dual, como enfatiza Romanelli (2010), assim, de um lado temos o ensino destinado às elites, ou classe dominante, com uma educação superior que prepara para carreiras liberais, enquanto de outro lado o ensino dispensado aos trabalhadores é aquele que se reduz a preparação para o mercado de trabalho e em um curto espaço de tempo.

Desta maneira temos no Brasil um ensino destinado aos trabalhadores que é constituído pela educação básica e técnico profissionalizante, de tal forma que o ensino médio em muitas instituições é também

técnico e prepara os indivíduos para o ingresso no mercado de trabalho.

Ensino técnico e profissionalizante

De acordo com o art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a educação profissional é prevista em articulação com o ensino regular, seja nos níveis fundamental, médio ou superior. Desta maneira, são estabelecidos três níveis de educação profissional, que conforme Coutinho (2007) são: o nível básico que busca qualificar e requalificar os trabalhadores preparando-os para ocupações demandadas pelo mercado de trabalho independentemente da escolaridade dos mesmos; o nível técnico que visa a profissionalização de nível médio, que pode ser realizado tanto concomitante como sucessivamente; e o nível tecnológico que é correspondente ao nível superior, e se destina à formação técnico-científica do conhecimento.

Além desses três níveis ainda existem os cursos complementares de especialização, aperfeiçoamento e atualização que também fazem parte da educação profissional. Na visão de Santos (et.al, 2009), independente do nível em que os cursos são oferecidos, todos têm a função de construir uma subjetividade inerente ao trabalho social necessário no referido momento histórico. De maneira que, atualmente as exigências da educação

profissional é que ela atenda aos objetivos do mercado de trabalho para viabilizar o processo de globalização. A lógica deste tipo de educação é formar a força de trabalho de acordo com as demandas do mercado de trabalho, e com as transformações sofridas no mesmo contemporaneamente. Com a internacionalização dos processos produtivos, e dos mercados financeiro e comercial, a qualificação dos trabalhadores, em especial dos setores em que se encontram a maioria da população, passa a ser de responsabilidade dos governos como uma condição para participar do processo de globalização do capital.

Neste sentido, de acordo com Santos (et. al., 2009), no Brasil, a maior oferta de cursos de curta duração, que visam preparar para atividades que não requerem escolaridade acima do ensino fundamental, é feita pelo Plano Nacional de Qualificação Profissional e Social, coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e executado por entidades privadas selecionadas pelas Secretarias Estaduais de Trabalho ou suas equivalentes.

Almeida (2012, p. 4114) apresenta a constatação de que,

“[...] a escola e a educação, de forma mais ampla no Brasil, historicamente vem se

organizando e se desenvolvendo com vistas ao atendimento das necessidades do setor produtivo em vigor, manifestando em diferentes contextos características semelhantes às desenvolvidas pelo setor produtivo.”

Isto se processa de tal forma que quando vigorava o modelo de produção taylorista/fordista, em que se produzia em massa e as atividades desenvolvidas pelos trabalhadores eram repetitivas, a educação técnica tinha este caráter repetitivo, e com o incremento do modelo Toyotista, cuja produção está vinculada a demanda e os trabalhadores desenvolvem diversas atividades e em equipe, a educação tende a ser mais flexível, uma vez que o trabalhador polivalente terá que utilizar mais suas capacidades cognitivas e não apenas motoras como se verificava no modelo de produção anterior.

Com todas as mudanças evidenciadas no mercado de trabalho, este passou a demandar um trabalhador cada vez mais capacitado, um trabalhador polivalente, multifuncional e criativo, com uma postura ativa, capaz de realizar diferentes atividades, e de se adaptar a situações novas de trabalho. Coutinho (2007) discorre a respeito do discurso da empregabilidade, no qual se propaga que, quanto maior o grau de escolaridade e de capacitação/profissionalização o trabalhador poderia ter assegurado

melhores ganhos e maior chance de inserção no mercado de trabalho.

Porém como o sistema do capital é contraditório, não se criam postos de trabalho suficientes para absorver toda esta força de trabalho capacitada, isto só aumenta o número de pessoas capacitadas e faz cair os salários daqueles que conseguem se inserir no mercado de trabalho. Outra contradição do sistema do capital que ao tempo em que demanda trabalhadores com alto grau de capacitação, mantém trabalhadores analfabetos e com pouca escolarização que, vivendo no mesmo sistema não precisam ler, pois o mercado de trabalho absorve esta força de trabalho pouco capacitada para realizar certas atividades que não necessitam de capacitação.

Isto possibilita entender o problema do analfabetismo que ainda é um problema em nosso país e, mais grave na região nordeste do Brasil. Dentre os vários motivos, deste problema, Santos (2012) aponta um fator que leva a descrença dos nordestinos pela educação, segundo ele, como a região é a mais pobre do país e sua economia durante mais de quatro séculos ter sido agroexportadora, cujo trabalho se baseia em atividades que não exigem capacitação profissional, e por este trabalho, que era o único disponível, não lhes permitir uma melhoria nas condições de vida, as pessoas não viam a necessidade

de estudar e preferiam ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Entende-se, portanto, a necessidade de erradicarmos o analfabetismo em todo o país, porém a educação seja ela regular ou profissionalizante tem como objetivo a formação para o mercado de trabalho, e como assinala Santos (et.al, 2009) os cursos profissionalizantes têm um caráter tecnicista, o que não possibilita aos sujeitos desenvolver mais profundamente suas Funções Psicológicas Superiores, ficando assim impossibilitados de conhecer efetivamente a realidade em que vive, daí a necessidade urgente de uma educação crítica, de uma formação do ser humano realmente plena, integral.

A formação integral do trabalhador

A formação do trabalhador deve extrapolar o caráter técnico e ser uma formação que realmente lhe permita conhecer e compreender a realidade em que vive e, que lhe possibilite se reconhecer enquanto sujeito histórico e construtor da história da humanidade. Para tanto a educação oferecida aos trabalhadores deve ser uma educação crítica, para que possam se desenvolver de forma integral, para que possam contribuir efetivamente para a transformação da sociedade, e a construção de uma sociabilidade qualitativamente melhor.

Todavia, é necessário que se desenvolva uma educação voltada não apenas para a formação profissional, pois antes de qualquer coisa o trabalhador é um ser humano e precisa de uma formação que lhe permita o desenvolvimento integral enquanto tal. Conforme Santos (et.al., 2009, s.p.) “para contemplar o desenvolvimento psicossocial e não apenas o mercado de trabalho, a formação profissional deve zelar pela preparação de sujeitos cada vez mais humanos: sujeitos que aprendam e tornem suas as capacidades sociais de agir, se emocionar, pensar”. Afinal a todo ser humano deve ser possibilitadas condições de um bom desenvolvimento físico, mental, afetivo e social.

No dizer de Silva, Mata e Klein (2010, p. 116), “As ações intencionais desenvolvidas junto ao aluno trabalhador no processo de escolarização devem mobilizar as suas potencialidades, aprimorar o seu conhecimento da realidade e oportunizar o alcance da consciência crítica instruída de si e do mundo”. É preciso que seja oferecida uma formação que possibilite ao trabalhador entender a realidade em que está inserido, para que possa agir nesta realidade de maneira consciente com a finalidade de transformá-la, tendo a certeza que são os próprios seres humanos que constroem a história, e que eles são os protagonistas que podem decidir os rumos que esta história irá tomar.

Tonet (2012), apoiado em Marx, afirma que um indivíduo para se tornar membro do gênero humano necessita se apropriar do patrimônio material e espiritual acumulado pela humanidade, e tudo que servir de obstáculo a essa apropriação impede o desenvolvimento do indivíduo como ser humano integral. Em nossa sociedade, como nos lembra Tonet (2012), é proclamado o direito a uma formação integral, porém temos uma maioria que é excluída do acesso aos meios que a possibilitam, e os que conseguem ter acesso à formação se privilegiam os aspectos espirituais, que incluem formação moral, artística, cultural, intelectual, e o acesso aos bens materiais não acontece.

Seguindo com seus argumentos Tonet (2012), postula que na sociedade capitalista a formação chamada de integral, que em tese inclui a preparação para o trabalho, na realidade não é mais que a formação de mão-de-obra para o capital. Então, defende que uma verdadeira formação integral é impossível na sociabilidade regida pelo capital, e que ela somente será possível com a superação do sistema capitalista. Isto porque este sistema é extremamente contraditório e não consegue manter-se sem desigualdades de classes, por isso não garante a formação humana integral, uma vez que esta pressupõe o acesso a todos os bens que a humanidade já produziu, e estes bens não se

resume ao conhecimento científico, mas também aos bens materiais, sendo que estes últimos não são acessíveis a maioria da classe trabalhadora.

Uma educação integral, deve formar:

[...] indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. (TONET, 2012, p. 80-1).

Percebe-se que uma formação mais crítica poderá contribuir para a construção de uma sociedade qualitativamente melhor, sem desigualdades sociais. Necessita, porém como o próprio Tonet (2012) nos adverte, de uma educação efetivamente integral, que somente será possível em uma sociedade essencialmente diferente, uma vez que na sociedade capitalista isto não é possível. No entanto apresenta as atividades educativas inseridas na luta pela transformação radical da sociedade, como alternativas de contribuição para uma formação integral, a medida que poderão formar indivíduos comprometidos com a construção da sociabilidade comunista na qual a educação integral poderá se realizar.

Assim, para que se tenha a formação humana integral deve-se assumir o

compromisso com a luta pela construção de outra forma de sociedade, sem desigualdades sociais a que Tonet (2012) denomina comunista. Para tanto, este autor defende que é preciso: saber o que significa uma sociedade plenamente emancipada que é o fim maior que se quer atingir; conhecer a realidade social concreta, incluindo a história da humanidade e a sociedade capitalista; além de desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participar das lutas sociais articuladas à transformação radical da sociedade.

Este seria o primeiro passo para tornar possível a construção de uma educação capaz de formar integralmente o ser humano. Para tanto, é necessário que haja um real compromisso de todos os que atuam na educação com um projeto de sociedade radicalmente diferente, para que possam desenvolver atividades que levem os indivíduos a se tornarem pessoas críticas, e conscientes de seu papel enquanto partícipes do processo de transformação da sociedade. E isto será viável com a ajuda de estudos como os que são desenvolvidos pela psicologia da educação, que visam contribuir para um melhor desempenho com relação ao desenvolvimento e aprendizagem humana.

Psicologia da educação e formação integral

A psicologia da educação pode ser entendida como um ramo da psicologia que aplica os estudos desta à educação. A Psicologia enquanto ciência, através de suas teorias desenvolvidas a partir da investigação do ser humano, seu lado cognitivo, e o funcionamento de sua mente, auxilia a educação a entender como se processa o desenvolvimento e a aprendizagem humana, e assim pode contribuir para a resolução de problemas relacionados à aprendizagem dos educandos.

Como a educação tem o papel de formar o ser humano para viver e atuar na sociedade, a formação que oferece se concebe de acordo com o tipo de sociedade que se vive ou que se deseja. Porém há algo indispensável na vida do ser social que é o trabalho, pois sem o trabalho ele não pode existir. No entanto, o ser social precisa desenvolver os conhecimentos adquiridos em sua relação com a natureza para produção de bens que satisfaçam as suas necessidades, ou seja, nas atividades de trabalho. E este desenvolvimento se dá através da interação com outros indivíduos através da educação.

A linguagem desempenha um papel importantíssimo neste processo de desenvolvimento humano. Para Silva, Mata e Klein (2010, p. 107), “a linguagem

potencializa as funções psíquicas e se torna no decorrer do desenvolvimento do gênero humano um instrumento psicológico que engendra mudanças substanciais na condição psíquica do homem.” Afinal a linguagem possibilitou ao ser humano ensinar às gerações mais jovens os conhecimentos das técnicas e das atividades que já desenvolveram e estes podiam a partir da base que recebiam de seus antepassados desenvolvê-las e criar novas técnicas, até chegar ao nível de desenvolvimento que temos hoje.

No que tange a relação entre a psicologia e a educação, em seu texto intitulado Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora, Almeida (2012), do alto dos seus cinquenta anos de carreira na educação afirma que a psicologia pode ajudar a enfrentar os problemas concretos do cotidiano escolar, e que pode contribuir para termos melhores educadores que trabalhem para um ensino que promova a igualdade e equidade de oportunidades para todos. A autora acredita que a dificuldade atual com relação a psicologia da educação é priorizar o que pode ser mais útil para realização de um trabalho de qualidade, diferentemente de quando iniciou a sua carreira cuja dificuldade era de encontrar obras de psicólogos traduzidas para português que pudessem ser usadas para fundamentar a ação educativa.

Almeida (2012) afirma que, a relação Psicologia e Educação foi, e continua sendo, uma relação complementar e construtiva. “As duas, numa relação dialética, se alimentam reciprocamente, oferecendo recursos uma à outra, para melhor compreensão do fenômeno educativo e de nós mesmos.” (ALMEIDA, 2012, p.347). Daí a importância da psicologia da educação para auxiliar no desenvolvimento de uma educação voltada para a formação do ser humano integral, afinal o ser humano não se resume a sua força de trabalho, portanto ele precisa desenvolver suas funções psíquicas e físicas que lhe permitam agir conscientemente sobre o mundo.

Vieira, Assis e Campos (2013, p. 399) consideram que a psicologia “vem favorecendo educação uma contribuição substancial na investigação dos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando a oportunidade de reflexão sobre a eficácia das práticas educativas”. Para tanto é preciso que as teorias estudadas no campo da psicologia sejam levadas para a prática na sala de aula como subsídio para a realização de uma prática pedagógica que realmente favoreça o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No ensino de psicologia para educadores de acordo com Vieira, Assis e Campos (2013) existem dois paradigmas norteadores: o racional-técnico e o crítico-

reflexivo. Enquanto o primeiro implica em aprender inicialmente a teoria para em seguida aplicar o conhecimento aprendido na prática; o segundo, que leva em consideração a complexidade da situação educativa e o contexto social no qual esta se insere, considera impossível a aplicação integral e linear de uma única teoria na prática pedagógica.

As autoras defendem o segundo paradigma por considerarem que os professores devem ser críticos e, ter condições de refletir sobre suas práticas à luz dos conhecimentos adquiridos no campo da psicologia. Desta forma:

[...] o ensino de psicologia nas licenciaturas deve, então, ser encaminhado de forma a entender o ser humano como pessoa, uma complexidade dotada de dimensões social, cultural, biológica, econômica, política, afetiva, ideológica, histórica e outras. [...] necessitam que seu caráter teórico estabeleça diálogos mais efetivos com a realidade em suas inúmeras facetas, favorecendo assim aos alunos/futuros professores refletir e agir em seus espaços educativos buscando as transformações necessárias. (VIEIRA, ASSIS e CAMPOS, 2013, P. 400).

Considera-se acertada a opção teórica das autoras, e seus argumentos, já que é fundamental que o professor compreenda a integralidade do sujeito, e que esta é formada por várias dimensões, para que assim desenvolva um trabalho que

possibilite a formação integral do mesmo. É preciso que os professores tomem consciência de que a educação escolar não acontece dissociada da sociedade na qual é desenvolvida, e que esta sociedade, por sua vez, é formada de diferentes contextos sociais e culturais nos quais vivem pessoas também diferenciadas, e é necessário trabalhar para atender a todos, se a pretensão for a garantia do direito de todos à educação.

Tonus (2013) apresenta quatro concepções teóricas da psicologia da educação, quais sejam: o objetivismo cientificista, que parte do pressuposto de que o conhecimento é predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, e fundamenta a escola tradicional; o subjetivismo, que propõe que a consciência é resultado de sensações subjetivas, e embasa o movimento da Escola Nova, esta que tinha como propósito que o aluno se autodesenvolva, tenha realização pessoal e liberdade na sociedade capitalista em ascensão; o interacionismo, desenvolvido por Piaget, parte do pressuposto de que o conhecimento é construído na ação do sujeito com o ambiente.

Estas três concepções, de acordo com Tonus (2013), concebem o fenômeno psíquico como natural, porém a psicologia sócio-histórica, defendida pela autora como a concepção mais apropriada para a educação, busca superar as limitações das

demais e “concebe o homem como ser em constante movimento, que transforma sua realidade ao longo do tempo e é também por ela transformado (TONUS, 2013, p. 274)”. Desta maneira, entende-se que o fenômeno psíquico não é algo natural, e sim algo construído socialmente, o ser humano desenvolveu suas capacidades psicológicas a partir de sua vivência social.

De acordo com a autora citada, a Psicologia Sócio-histórica considera o conceito de condição humana em detrimento do conceito de natureza humana, uma vez que compreende o ser humano como um ser social que constrói a sua própria história. Note-se que, tanto na educação tradicional como na Escola Nova o homem é visto como um indivíduo que já nasceu com as características do seu psiquismo, por isto considera culpa do aluno a sua condição e fracasso escolar, pois concebe que ele já nasceu capaz ou incapaz de aprender, e como a educação é tida como isolada do contexto social e cultural dos sujeitos, estes fatores não podem ser considerados ao se analisar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Como a psicologia da educação atualmente enquanto disciplina objetiva “preparar os futuros professores para compreenderem o desenvolvimento „normal“ da criança e estarem atentos ao que possa ser indicativo de „desvio de comportamento“” (TONUS, 2013, p. 275),

o que implica em apontar a própria criança como responsável pelas suas dificuldades, com base no paradigma subjetivista e junto com a ideologia dominante, não tem contribuído, para a verdadeira emancipação humana, vem apenas formando força de trabalho adequada para o mercado de trabalho capitalista.

Por isto, Tonus (2013), defende ser a Psicologia Sócio-histórica a concepção teórica que oferece condições para se pensar a educação escolar, por que ela enfatiza a importância da mediação social para a

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada para produção deste texto buscou estudar as possíveis contribuições da Psicologia da Educação para a formação integral do trabalhador. Para tanto foi necessário, conhecer os conceitos de trabalho, entender como se dá a atual formação do trabalhador na sociedade capitalista brasileira, além de definir a formação humana integral, bem como estabelecer a relação existente entre esta formação e a Psicologia da Educação.

O que se verificou ao longo dos estudos foi que, de fato a formação do trabalhador atual é uma formação voltada quase que exclusivamente para a capacitação de sua força de trabalho para o mercado de trabalho. De maneira que, estão sendo formados bons técnicos, de acordo com as demandas, porém a formação destes

constituição do psiquismo e o impacto da educação escolar sobre o desenvolvimento efetivo-cognitivo, em outras palavras, para uma formação humana integral. Assim, é preciso considerar a importância da Psicologia Sócio-histórica para o desenvolvimento de uma educação escolar que realmente forme o ser humano integral, considerando-o em seu aspecto social, cultural, afetivo, cognitivo, enfim, considerando a integralidade do sujeito.

trabalhadores enquanto seres humanos fica muito a desejar.

Diante do exposto pode-se concluir que, sendo o trabalho concreto de suma importância para a existência humana, tendo sido o responsável pela sobrevivência humana ao possibilitar a produção dos bens necessários para atender as suas necessidades, é fato que a formação humana deve envolver o trabalho, e a capacitação para o mesmo. Porém não se pode perder de vista que todo trabalhador é um ser humano, formado de diversas dimensões, que devem ser levadas em consideração para que se efetive uma formação verdadeiramente humana e integral.

Com relação às contribuições da Psicologia da Educação para uma formação humana integral dos trabalhadores, o paradigma existente e que melhor condiz,

para esta realização é o crítico-reflexivo, por considerar que não é apenas uma teoria que vai dar conta do processo educativo e dos problemas dele advindos, mas que é preciso o conhecimento de diversas teorias uma vez que o ser humano é composto por diversas dimensões e uma teoria apenas não dá conta de responder a todas elas.

Concebendo-se o ser humano como um ser social, cultural, afetivo, enfim, um ser de muitas facetas, a concepção teórica considerada mais apropriada para a efetivação da formação integral a concepção Sócio-Histórica, por que vê o ser humano como ser histórico e social, portanto sua constituição psíquica é tidacomo produto de seu desenvolvimento, e não uma mera condição natural, e com a

concepção de trabalho defendida aqui, qual seja, trabalho concreto, nota-se que o ser humano se desenvolveu psiquicamente à medida que utilizou seu cérebro avantajado e suas patas dianteiras diferenciadas e começou a utilizar os elementos da natureza para produzir o que necessitava para garantir a sua sobrevivência.

Assim, defende-se que uma formação humana integral é possível, para tanto é preciso que sejam empreendidas atividades que proporcionem a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de analisar a realidade em que vivem e de contribuir para a construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. de. **A relação entre trabalho e educação no Brasil. IX** Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.09.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

ALMEIDA, L. R. de. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012. p. 341-348.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

COUTINHO, A. R. Educação e Trabalho. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al.

Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. 2007, p. 373-396.

FRIGOTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e

controvérsias. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 12 de fevereiro de 2009. **Revista de Ciências da**

Educação, 09, p. 129-136. Disponível em:<
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/escola_tr

[abalho_numa_perspectiva_historica.pdf](#)>.
Acesso em: 21 fev. 2015.

LESSA, S. Centralidade do trabalho: qual centralidade, qual trabalho? In:_____.
Mundo

dos homens: Trabalho e ser social. 3ª edição - revista e corrigida. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 25-42.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In:_____. **O Capital:** crítica da economia política. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil:** (1930/1973). 36. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

GESTÃO ESCOLA E PRECARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL BÁSICO

*Luciano Canuto Jacinto*¹

*Lais Agra da Costa*²

*Eliezer José da Silva*³

*Nadson Ribeiro*⁴

*Divanise Maria de Souza*⁵

RESUMO

Objetivo: A fim de identificar as principais problemáticas em torno da precarização na qualidade da educação foi feita uma revisão sistemática integrativa sobre a análise da Gestão Escolar no ensino fundamental básico. **Método:** Trata-se de uma revisão sistemática integrativa. Os descritores estruturados no DECS e MESH e educação, foram utilizados na varredura da base de busca do Periódico Capes e SCIELO. A coleta de dados se deu no período dos meses de fevereiro a maio de 2020. Adotaram-se como critérios de inclusão: artigos de opiniões de especialistas e resenhas. Portanto, os critérios de exclusão foram: artigos e dissertações que não contemplaram a temática sobre a análise do SAEB e IDEB na qualidade e precarização da educação básica pública. **Resultados:** A busca resultou em 451 publicações científicas, das quais 31 eram artigos científicos disponíveis após aplicação dos filtros, e destes 21 trabalhos obedeceram aos critérios de inclusão, sendo submetidos às etapas da revisão integrativa. As categorias temáticas desenvolvidas a partir da análise dos trabalhos foram: A gestão escolar, a precarização e/ou qualidade do ensino, assim como os índices avaliativos da educação básica brasileira. **Conclusão:** A falta de objetividade nas ações de políticas públicas, o indevido acesso à infraestrutura necessária, que colabore no processo de inclusão e acessibilidade das condições sociais inseridas, causam a deficiência pedagógica no ensino. Assim, caracterizadas em um quadro de ineficiência no aprendizado, destarte, como consequência uma qualidade regular na formação inicial dos educandos.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Educação Básica, Qualidade na Educação.

Submetido em junho de 2020 e aceito em setembro de 2020.

¹ lucianocanutojacinto11@gmail.com

² laiscostaagra@gmail.com

³ eliezer.j.s@outlook.com

⁴ ribeironadson@hotmail.com

⁵ divanisemaria@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo detectar os vetores da gestão escolar na qualidade da educação básica e apresentar a relação de significância dos índices de avaliação como IDEB e SAEB. Tendo em vista, que o país hoje sofre constantes mudanças pedagógicas temos que a educação sempre foi e será essencial na vida e desenvolvimento do ser humano. Igualmente, o indivíduo nas séries iniciais de aprendizado tende a absorver melhor o que lhes é ensinado, assim a excelência, seja no suporte pedagógico ou atenção por parte dos gestores escolares faz toda a diferença para estimular os meios cognitivos do educando.

Entretanto, mesmo diante dos problemas enfrentados no sistema educacional brasileiro, sabemos que sem educação não há como exercer a cidadania de forma plena. Nesse contexto, temos que a gestão educacional segue as orientações determinadas pela Lei 9.394/96 que define que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (REFERÊNCIA DA LEI). O exposto na mesma, estabelece o

modelo democrático e participativo da administração escolar.

Um importante instrumento a contribuir com o processo educacional são os Índices de avaliação do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é um aferidor dos avanços de conhecimento do alunado. Bem como, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é um conjunto de avaliações que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizar uma diagnose da educação básica brasileira, qualificando desempenho dos discentes.

Assim, teve como objetivo através da revisão sistemática integrativa, observar a real situação da educação básica brasileira através da análise da gestão escolar no ensino fundamental básico. Tendo a seguinte pergunta norteadora: Há qualidade ou precarização no ensino básico brasileiro? Contudo, as temáticas foram abordadas de acordo como os artigos selecionados. Entender os conceitos educacionais relacionados a gestão escolar e como a mesma influência na qualidade do ensino da educação básica pública brasileira, bem como as avaliações do SAEB e IDEB abordam a qualidade de ensino e quais as principais dificuldades encontradas no trabalho educacional brasileiro serão temas abordados nessa revisão.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa, com análise de conteúdo de livros e documentos adquiridos em bibliotecas físicas e virtuais. As categorias temáticas desenvolvidas após análise dos conteúdos foram: homossexualismo e religião: um longo caminho de mudança de postura; posição da igreja católica frente ao homossexualismo; a bíblia e o homossexualismo.

A metodologia utilizada versa de uma revisão bibliográfica, do tipo sistemática integrativa, que seguiu as seguintes etapas (Figura 1): definição do tema; seleção da pergunta norteadora e escolha da estratégia de busca; descritores e

bases de dados mais eficazes no levantamento das publicações; escolha dos critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados por meio da leitura dos agentes indexadores das publicações, como resumos, palavras-chave e títulos, bem como a organização dos estudos pré-selecionados e a identificação dos estudos selecionados; categorização dos estudos selecionados, com a elaboração e o uso da matriz de síntese, além da análise das informações; a formação de uma biblioteca individual e a avaliação crítica dos estudos selecionados; análise, interpretação e discussão dos resultados e a apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contempla as propostas para estudos futuros.

Quadro 1 - Detalhamento das etapas da Revisão Sistemática Integrativa.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO
1 ^a	Tema	Gestão escolar e precarização no ensino básico.
	Pergunta norteadora	Há qualidade ou precarização no ensino básico brasileiro?
	Objetivo geral	Identificar, através da revisão sistemática integrativa, a qualidade na gestão escolar e a precarização na educação básica.
	Estratégia de busca	Cruzamento de descritores, quando necessário, por meio do operador booleano AND; Uso de descritores estruturados (codificação no DECS ou MESH). Uso de metadados (filtros) nas bibliotecas virtuais; Uso de aspas nos politermos, para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato Uso de descritores em português
	Descritores estruturados no DECS e MASH e livros.	1. educação (DECS 4562), (MASH D04493);
	Bibliotecas Virtuais	Periódico Capes Scielo
2 ^a	Período de coleta dos dados	Fevereiro á Maio de 2020.

	Critérios de inclusão	Texto (artigo de opinião de especialista, ou dissertações). Publicação (2016-2020).
	Critérios de exclusão	1. Artigos ou dissertações que não contemplam a temática gestão escolar e precarização no ensino fundamental básico. 2. Artigos não revisados por pares. 3. Artigos que não estão em português.
3ª	Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados nesse estudo.	21 trabalhos
4ª	Categorias obtidas com a análise dos trabalhos científicos investigados.	
5ª	Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em “Resultados e Discussão”

Fonte: Elaborada pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 2 trata do total de documentos disponíveis na Plataforma de busca. Periódico Capes e Scielo obtidos por string de busca.

Quadro 2 - Total de artigos selecionados.

String de busca	Bases de dados	Total de publicações	Publicações após aplicação dos filtros	Publicações selecionadas
Gestão Escolar and Educação	Plataforma Periódico Capes	741	59	8
Gestão Escolar and Educação Básica	Plataforma Periódico Capes	691	229	1
Gestão Escolar or Educação Básica	Plataforma Periódico Capes	39	1	2
Gestão Escolar and Educação	Scielo	279	57	2
Gestão Escolar and Educação Básica	Scielo	48	12	5

Gestão Escolar ou Educação Básica	Scielo	610	93	3
Total			451	21

FONTE: Elaborado pelo autor.

Foram detectadas 451 publicações de carácter científico nos bancos de dados, das quais 31 eram artigos científicos disponíveis após o uso dos filtros, desses

foram feitos 21 *downloads*, que obedeceram aos critérios de inclusão (Quadro 2), sendo submetidos às etapas da revisão integrativa (Quadro 3).

Quadro 3 - Descrição dos documentos (artigos) de acordo com os critérios de inclusão.

Nº	Autor(a)	Tema	Link da publicação	Descritores	Data de publicação	Conclusão
1	TORRES, Haroldo da Gama; CAMELO, Rafael; CASTRO, Maria Helena Guimarães .	Dificuldades de Coordenação e Políticas Educacionais no Brasil: O Caso do Ensino Fundamental.	< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-5258201900400200&lng=en&nrm=iso >. access on 14 May 2020. E pub Nov 14 , 2019. https://doi.org/10.1590/00115258201900400200 .	Educação; Steiner; Pensar Vivenciado	2019	Em suma, há problemas de coordenação. O cenário hoje continua sendo o de limitada coordenação de ações entre o MEC e os estados; entre o estado e seus municípios; entre o MEC e os municípios; e – em vários casos – entre o gestor municipal ou estadual e sua própria rede. Há também problemas de falta de articulação entre os técnicos das secretarias em todos os níveis de ensino e entre diferentes agências federais e locais. Na prática, isso significa que a gestão administrativa e pedagógica da educação funciona de modo limitado e faltam mecanismos de coordenação entre os níveis de governo. Sem dúvida, esse parece ser um tema de extrema relevância

						para as políticas de ensino básico no futuro próximo.
2	PASCHO ALINO, Jussara Bueno de Queiroz.	Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais.	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401301&lng=pt&nrm=iso	Gestão Escolar; Educação Básica; Desafios Profissionais.	2018	Dessa maneira, o discurso engendrado traz a perspectiva de que essa nova dinâmica de acompanhamento dos supervisores torna mais fácil potencializar a ação diretiva, com a identificação dos pontos fortes e a correção dos pontos fracos. Essa proposta é nova e apenas poucos passos foram dados até agora para fazer frente às diversas demandas do gestor escolar. Assim, será necessário acompanhar o trabalho iniciado pela Prefeitura do Rio de Janeiro para avaliar se ele cumprirá seu objetivo de fortalecer a formação dos gestores escolares.
3	ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno da	DESAFIOS TEÓRICOS/METODOLÓGICOS PARA AS PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR.	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200465&lng=en&nrm=iso	Administração escolar. Gestão escolar. Desafios teóricos metodológicos.	2016	Nesse sentido, podemos “contribuir para um acréscimo de lucidez por parte de todos os atores sociais envolvidos no campo da educação” e “renunciando à produção de um discurso fundado na previsão ou na prescrição”, buscaremos construir um “conhecimento que permita ajudar os atores sociais a organizar de outras maneiras as suas interações” (CANÁRIO, 2006, p. 155).

4	Silva da Costa, E. (1).	Gestão escolar e IDEB: propostas e suas relações para o crescimento do índice de desenvolvimento da Educação Básica dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Paragominas/PA-Brasil.	https://revisaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4316	Gestão; Índice; Crescimento; Desenvolvimento; Educação.	2018	Portanto, apesar de todas as estratégias e práticas utilizadas por todos os educadores o crescimento não foi efetivo, mais é preciso ter a expectativa que as culturas organizativas das escolas delinearão caminhos ainda mais úteis e consistentes para uma melhor evolução do conhecimento, mais para isso, é preciso ainda mais um maior comprometimento de toda a sociedade e de todos os gestores, somente dessa forma será eficaz a qualidade do ensino em nosso País.
5	Da Costa, R. V. (2020).	Gestão Democrática: função administrativa pedagógica e atuação financeira dos gestores nas escolas de Sinop/MT-Brasil.	https://revisaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5192	gestão escolar; administração pedagógica; funções administrativas; prática educativa; gestão democrática	2019	Finalmente, comprovamos que nosso objetivo geral de analisar se a gestão escolar dos gestores em quanto às distintas funções administrativas, pedagógica e financeira, estão pautadas no princípio da Gestão democrática, estão comprovadas, que o papel do gestor é maior do que pensávamos no início da pesquisa, os investigados acreditam que cabe à

						equipe gestora proporcionar espaços de participação e, dentre outras competências, promover um clima de confiança e reciprocidade, em que todos possam compartilhar ideias, opiniões, e assim, efetivar uma gestão democrática que seja realizado juntamente com a comunidade escolar.
6	FREITAS, Dirce Nei Teixeira de.	AVALIÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REGULÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA RELAÇÃO A AVALIAR	https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7330200700200011&script=sci_abstract&lng=pt	Política educacional. Gestão democrática. Avaliação educacional.	2007	Enfim, o valor e a utilidade da avaliação para a gestão democrática precisam ser considerados como critérios de aferição da pertinência da avaliação efetuada. E, como manifestação da própria concepção de gestão democrática prevalecente, pode essa prática, examinada em seu valor e utilidade, revelar e orientar escolhas relativas à vivência democrática na educação
7	FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; Bonamino, Alicia.	QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: POLÍTICAS, SUAS POSSIBILIDADES, SEUS	https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7330200700300017&script=sci_abstract&lng=pt	Política educacional. Ensino fundamental. Qualidade da educação. Racionalidade técnica. Racionalidade substantiva.	2007	Neste contexto, um desafio para a pesquisa educacional é o de compreender, de modo mais detalhado, os méritos relativos das teorias identitárias e de ação racional na compreensão das ações dos agentes em educação. Complementarmente, gestores educacionais têm o desafio de desenhar políticas em

		LIMITES				prol da qualidade e da equidade em educação que compatibilizem incentivos com as estratégias identitárias dos docentes.
8	Elton Luiz Nardi, Marilda Pasqual Schneider, Mônica Piccione Gomes Rios	Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinâmicas	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-6236201400200003&lng=pt&norm=iso&tlang=pt	Qualidade da Educação Básica. Ações e Estratégias. Índices e Indicadores Oficiais.	2014	A confirmar-se a tendência de, a despeito do projeto educativo da escola, a meta central ser a de atender aos índices e indicadores oficiais, corre-se o risco de que os resultados tenham um fim em si mesmo, sem assegurar avanços efetivos na qualidade da educação. Por isso, avançar rumo à articulação entre os processos de autoavaliação institucional, avaliação externa e avaliação da aprendizagem, conforme propõem Freitas e outros (2011), parece-nos um caminho coerente na perspectiva da construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada, para o que também é necessária a apropriação diagnóstica, pela escola, dos índices e indicadores educacionais oficiais. Em um contexto que informa o reforço da posição do Ideb como principal referência no monitoramento da qualidade da educação básica brasileira, a despeito

						da complexidade de fatores e elementos que envolvem a qualidade enquanto produto histórico e social que reflete posicionamentos políticos e ideológicos (Barretto, 2001), a articulação aqui destacada representa, sem dúvida, um desafio a ser enfrentado.
9	DOURADO, Luiz Fernandes and OLIVEIRA, João Ferreira de.	A qualidade da educação: perspectivas e desafios.	https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000200004&script=sci_abstract&lng=pt	Qualidade da educação; Educação básica; Dimensões intra e extraescolares.	2019	À guisa de conclusão, destacam-se, a seguir, alguns aspectos fundamentais concernentes à construção de um movimento nacional em prol da qualidade da educação. Nesse sentido, entende-se que: a) as dimensões, intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades; b) a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade

						sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc.; (...)
10	MARCHELLI, Paulo Sérgio.	Expansão e qualidade da educação básica no Brasil.	https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-1574201000200013&script=sci_abstract&lng=pt	avaliação da educação; políticas educacionais; qualidade do ensino; dados estatísticos.	2010	Se forem mal interpretados, os déficits de aprendizagem acumulados pelos alunos da educação básica brasileira poderão estimular o reaparecimento das políticas de repetência como proposta para melhorar a qualidade do ensino, perdendo-se as conquistas sociais representadas pela universalização das matrículas, tão duramente conseguidas. Pode-se dizer que é melhor um aluno estar matriculado em uma escola de má qualidade do que ficar fora dela. Isso não significa que a busca pela melhoria da qualidade deixe de ser perseguida, porém é preciso encontrar formas de fazê-lo sem excluir os alunos. O Plano de Desenvolvimento de Educação apresentado pelo MEC em 2007 representa um caminho para promover a desejada melhoria da qualidade na escola sem expurgos sociais,

						mas isso só foi possível porque seu principal indicador, o Ideb, incorporou definitivamente a ideia de que a inclusão escolar é uma política que não pode ser abandonada.
11	FREITAS, Diretora Nei Teixeira de; OVANDO, Nataly Gomes.	A avaliação educacional em contextos municipais	https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7330201500400963&script=sci_arttext&tlng=pt	Educação municipal; Política educacional; Gestão educacional; Avaliação municipal	2015	Melhorar os resultados nas provas e no Ideb aparecem como prioridade da política/gestão municipal e da atuação da unidade escolar. Vemos nisso uma peculiar forma de cooperação do Município com a União: amálgama de constrangimento, assentimento e recusa, porém sem que os esforços municipais deixem de convergir para que a política nacional de melhoria da qualidade do ensino fundamental avance na direção sinalizada pelo governo federal. Assim, as respostas municipais às iniciativas nacionais de avaliação e monitoramento se dão mediante cooperação e tentativas de preservação da autonomia municipal. De todo modo, difundem a racionalidade das políticas e avaliações educacionais nacionais.
12	ALVES, Wanderson Ferreira.	GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO	https://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/02.pdf	Trabalho. Trabalho docente. Gestão escolar.	2010	Prolongando um pouco mais o pensamento de Canguilhem, temos que a relação entre o homem e o meio

		ALHO DOS EDUC ADOR ES: DA ESTRE ITEZA DAS POLÍT ICAS À COMP LEXID ADE DO TRAB ALHO HUMA NO		Ergonomia. Ergologia.		onde desenvolve seu trabalho comporta inúmeras interrogações, não tendo nada de evidente ou simples, a não ser que acreditemos que o meio compreende uma soma de excitantes, em função da qual o ser vivo só faz reagir. Isso não faz lembrar algumas ações (pagamento de bônus...) de nossas políticas educacionais?
13	DIAS, Nuno Fernando de Carvalho; MELAO, Nuno Filipe Rosa.	Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar.	http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf	Avaliação de Escolas, Prestação de contas, Auto-avaliação, Qualidade, Modelo de Excelência da EFQM.	2009	Em jeito de conclusão poderemos apenas referir que todo o processo de autoavaliação deve ser visto em toda a comunidade escolar como o princípio da procura da qualidade e, consequentemente, algo que ninguém deve ignorar, pois visa o bem comum.
14	COELHO, Maria Inês de Matos.	Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil*: aprendizagens e desafios	https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf	Avaliação de Sistemas de Ensino. Políticas públicas e avaliação da Educação Básica. Estado-avaliador e Educação.	2008	Estão postas novas questões: Há outra saída, senão a de destruir a individualização? Há outra saída senão a de reconstrução das solidariedades baseadas na construção de uma nova identidade profissional dos profissionais da educação? Há outra saída senão a de fazer um novo movimento de organização e luta por aspirações e reivindicações que historicamente têm marcado os profissionais da educação?

15	FRANCO, Creso.	O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios.	http://www.educacaoe.pesquisa.fe.usp.br/wp-content/uploads/2013/09/v.40-n.1.pdf	-	2014	Síntese das sugestões e recomendações 1. Explicitação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com os estudos específicos alocados dentro do sistema. 2. Inclusão no mencionado sistema de um estudo longitudinal que tenha como população de referência a população estudiantil de escolas urbanas. 3. Existência de comitê multidisciplinar de especialistas para cada estudo, com a missão de oferecer uma visão de conjunto que informe as decisões sobre “demandas antagônicas” no âmbito de cada estudo. 3. Manutenção e aprimoramento da dimensão de explicação do SAEB. 4. Aprimoramento dos aspectos técnicos ainda problemáticos no SAEB. 5. Incorporação de novas medidas relevantes para professores e gestores no SAEB. 6. Aprimoramento dos padrões de interação com estados e municípios.
16	PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de;	Estado e terceiro setor: as novas regulações	https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/557	Estado; Público e privado; Terceira via; Terceiro setor; Gestão da educação básica.	2009	Ao se discutir as novas orientações entre o público e o privado, neste período particular do capitalismo, e as suas consequências para a gestão da educação

	FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola.	entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira.				básica, entende-se que a gestão democrática da educação – processo ainda em construção –, em uma conjuntura de correlação de forças societárias em disputa, necessita voltar, mais uma vez, ao centro do debate educacional.
17	NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes.	Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamicadoras.	https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41062/28858	Qualidade da Educação Básica. Ações e Estratégias. Índices e Indicadores Oficiais.	2014	Em um contexto que informa o reforço da posição do Ideb como principal referência no monitoramento da qualidade da educação básica brasileira, a despeito da complexidade de fatores e elementos que envolvem a qualidade enquanto produto histórico e social que reflete posicionamentos políticos e ideológicos (Barretto, 2001), a articulação aqui destacada representa, sem dúvida, um desafio a ser enfrentado.
18	FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes.	Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento.	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-8557201800200281&lng=en&nrm=iso&tlng=pt	Trabalho docente; sofrimento; Psicologia Histórico-Cultural.	2018	Entendemos que a pesquisa que realizamos com os professores readaptados teve algumas limitações, entre elas o fato de lidar com aqueles que já têm um diagnóstico. Outros estudos ainda se fazem necessários, compreendendo o adoecimento para além da esfera individual, pois muitas vezes é este o caminho encontrado para explicar porque o professor adocece e é submetido ao

						processo de readaptação.
19	SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira.	Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.	http://cev.org.br/biblioteca/precarizacao-trabalho-docente-seus-efeitos-sobre-as-praticas-curriculares/	Precarização; Docência; Currículo.	2004	Os dados aqui expostos indicam a gravidade da situação atual de crise e o delineamento de um novo modo de organizar a prática e o currículo, em que se vai destituindo o lugar do conhecimento e da reflexão. É evidente o serviço à ordem vigente de estudos que reduzam os problemas a questões de gestão e de ineficiência da escola, ou a impropriedades e irrelevância do currículo, já que a relação de desvalorização e relativização total do conhecimento se articula ao desmonte da escola pública e acompanha o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho.
20	CHIRINE A, Andréia Melanda; BRANDA O, Carlos da Fonseca.	O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados	http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaios/article/view/741	Gestão. Escola pública. Qualidade educacional. Avaliação externa.	2015	O que o Estado entende como qualidade na educação está relacionado apenas a conhecimentos e habilidades passíveis de serem mensurados via testes padronizados, pois a política empreendida pelo Estado, ao estabelecer o IDEB como referencial de qualidade, pautou-se numa dimensão generalizada e global de educação, sem levar em

						consideração as peculiaridades de cada região, de cada município e de cada escola, assim como seus contextos e especificidades. Uma das perspectivas para que isso ocorra efetivamente é aliar a avaliação externa à autoavaliação da escola. Para finalizar, consideramos que a qualidade ainda é o grande desafio da educação brasileira, porém, enquanto não forem considerados a clientela e os contextos próprios em que cada “educação” se faz, o país periga continuar a formar alunos capazes de realizar as provas das avaliações externas, mas incapazes de mobilizar conhecimentos em situações reais.
21	FRANCO, Ana Maria Paiva; ME NEZES FILHO, Naércio.	Uma análise das classificações das escolas brasileiras com dados do SAEB.	https://www.scielo.br/pdf/ee/v42n2/02.pdf	educação, desempenho, classificação, incentivos	2012	A elevada estratificação do sistema, por um lado, e o processo de reversão para a média que tende a ocorrer nos resultados de um momento no tempo para o outro, geram ruídos nas medidas de desempenho utilizadas para a construção de rankings, de forma que estes possam apresentar resultados influenciados principalmente pelo status socioeconômico dos alunos ou uma volatilidade grande de um período de

						avaliação para o outro. Das cinco medidas estudadas neste trabalho, apenas aquela que leva em conta a diferença nas médias (Equação 7c) resultou num ranking com as desejáveis características de não ser fortemente determinado pelo SSE dos alunos e pelas variáveis não observáveis das escolas e, ao mesmo tempo, apresentar baixa volatilidade. No Brasil, como é crescente a preocupação com a qualidade do ensino público, e caminhamos para políticas nos moldes de “responsabilização”, os resultados aqui encontrados são bastante importantes para serem levados em conta na definição de índices de desempenho e de metas a serem atingidas pelas escolas.
--	--	--	--	--	--	--

FONTE: A autoria própria.

Dos 21 artigos selecionados os seguintes autores: Garay (2011), Taylor e Fayol (2004), Chiavenato (2004), Machado (2000), Paro (1986), Lück (2009), Gonçalves (2012) e Veiga (2011), integraram os temas relacionados com os conceitos educacionais de gestão escolar; Darling-Hammond e Ascher (1991), Gentili (1997), Semeghini (2001), Freitas (2004),

Araújo (2006) e Azevedo (2011), trataram sobre a gestão escolar contextualizando a qualidade no ensino da educação básica pública no Brasil; Gonçalves (2012), Saviani (2007), Portela (2008), Sousa (2008), abordaram a avaliação do SAEB e IDEB para a qualidade do ensino; e Martins e Eidt (2010), Paro (1986), Silva (1986), Silva Júnior (2002), apresentam as principais dificuldades no trabalho

educacional básico e a participação da gestão democrática.

DISCUSSÃO

A gestão escolar é composta de um dos campos de atuação profissional na educação destinada a desempenhar: planejamento, organização, autoridade, a orientação, coordenação, monitoramento e a avaliação dos procedimentos precisos na efetividade de ações educacionais direcionadas para o incentivo da aprendizagem e formação dos estudantes. Segundo Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões considerando os recursos disponíveis e as demandas disponíveis no ambiente escolar. Já Taylor e Fayol (ANO) numa abordagem clássica apontam que “define o ato de administrar como: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Chiavenato (2004), por conseguinte, a tais definições temos que, “o gestor escolar é responsável pela administração utilizando-se de concepções e ferramentas administrativas, visando o alcance de objetivos e metas pré-estabelecidas’.

No campo empírico, diagnosticou-se que a gestão, como organização do trabalho na escola (MACHADO, 2000) e/ou como utilização racional de recursos para se atingir fins determinados (PARO, 1986), vem se constituindo para o alcance

de resultados/índices, lançando mão de estratégias, inclusive, não coerentes com a práxis pedagógica.

A gestão está inserida em todas as instituições e empresas, sejam elas públicas ou particulares, sendo fundamental e precisa no setor de educação. A gestão escolar engloba as incumbências que as unidades escolares possuem, tais como: elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros. Conforme a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996.^a) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que as escolas possuem autonomia para atender as particularidades regionais e locais dos seus alunos, no entanto, precisam respeitar as normas comuns dos sistemas de ensino.

No Brasil, a gestão educacional que é determinada por orientações previstas na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996.^a), onde a mesma menciona o modelo democrático e participativo da administração escolar, este modelo caracteriza a gestão educacional. O processo de gestão nas instituições de ensino precisa ser global, sendo de responsabilidade de toda a comunidade escolar. Participam deste processo o diretor de escola, o coordenador pedagógico, o supervisor de ensino, os professores e todos

os demais funcionários, além da família que tem um papel importante e fundamental neste processo.

De acordo com Lück (2007), a gestão escolar evidencia-se na literatura a partir dos anos 90, sendo reconhecida como base fundamental para a organização significativa e estabelecimento dos processos educacionais e mobilização de pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino que oferecem. A gestão escolar tem que ser construída coletivamente, não pode ser fragmentada e sim participativa e democrática. Assim Lück (2009), aponta que, a gestão escolar necessita de uma constante adaptabilidade quanto ao contexto inserido atribuindo uma flexibilidade para aplicações de ações efetivas aos gestores. Na educação básica o gestor escolar desempenha um papel significativo uma vez que se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula.

Portanto, a rotina da gestão educacional demanda atenção a partir dos primeiros anos formadores dos educandos, utilizando-se da adequação da realidade da instituição de ensino. Conforme aponta Gonçalves (2012): “A educação escolar possui função de promover apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora do ensino, e pela gestão e organização da

escola”. Sendo assim, Veiga (2011) conclui que para o cumprimento deste objetivo, “é necessário convencer os professores, funcionários e equipe escolar a trabalhar mais, proporcionando situações que lhes permitam aprender e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.”

Portanto, é importante discorrer sobre esses conceitos permeiam os atos do gestor educacional de modo a otimizar o seu trabalho pedagógico.

A gestão escolar sobre o contexto da qualidade do ensino básico público brasileiro

Sabendo do conceito bem como das ações do gestor educacional, um tema identificado na revisão foi a importância da gestão escolar para o desenvolvimento da educação pública no contexto do ensino básico em séries iniciais.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação. No art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” figura como um dos princípios basilares do ensino. No art. 209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Todavia ao tratar do Plano Nacional de Educação, o art.214 indica como um dos resultados pretendidos a “melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988).

O novo desafio dos gestores contemporâneos não é apenas conhecer o processo histórico educacional, mas ter competências e habilidades de analisar as mazelas sociais e, se propor a agir como sujeito da história, em que a sala de aula se constitui em um espaço interativo de debates e discussões dialógicas em prol da formação, pois ao se sentirem sujeitos do processo professor e aluno terão atitudes e desempenhos diferenciados na construção e busca incessante do conhecimento.

A partir da necessidade de atender a demanda das expectativas de pais, alunos e sociedade a labuta da educação é constante. Decerto, que identificar a implantação das melhores estratégias e identificar as suas condições de mudanças atribui a melhoria continuada nos processos de ensino aprendizagem do alunado.

Assim, com o crescente interesse pela avaliação da qualidade nos sistemas educacionais foram instituídos índices de indicadores de desenvolvimento educacionais (IDEB), planos sistemáticos avaliativos de educação básica (SAEB), dentre outros. Segundo Ferrer (1996), a pressão das mudanças contextuais sobre os sistemas de ensino: mudanças nos modos de administração e controle desses sistemas; demanda social de informação e prestação de contas; novo modelo de gestão educacional, motivaram esse aumento de interesse. A partir dessa compreensão,

Darling-Hammond e Ascher (1991) salientam que entre as dimensões de fatores na qualidade da educação deve se expressar as relações de: a) validade – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) credibilidade – tendo em vista, elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) incorruptibilidade – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) comparabilidade – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo.

A qualidade da educação, portanto, não circunscreve as médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não pode deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática. Gentili (1997, p. 115) lembra que: “O discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização”.

Nesse sentido, Semeghini (2011, p.56), aponta que “é inegável que os

indicadores de qualidade do ensino público, quando consultados, ainda reiteram uma situação que está muito aquém dorazoável”.

Com o propósito avaliativo, caracterizam-se os “grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição”, por outro lado o indicador diz respeito a “algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar” (Brasil, 2005a, p. 37). Na esfera avaliativa, é cada vez mais necessário atribuir significados às novas práticas adotadas; análises pautadas em diversas interpretações paralelas conduzem a uma ampla profusão de significações, pois não há uma linguagem uniforme para tratar das práticas avaliativas.

Assim Freitas (2004, p.149) afirma que “(...) o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição pela construção de uma coleção de indicadores legitimados socialmente pelos atores”.

Diante disso, para desenvolver a qualidade da educação no ensino básico, deve-se atrelar os avaliadores de índices e indicadores a implementação de um concreto plano pedagógico sistemático

associado a políticas educacionais. O estudo de Araújo (2006) mostra que, no Brasil, as crianças que iniciam seus estudos já na pré-escola têm, em média, um desempenho escolar melhor.

As consequências da implementação de políticas educacionais, presentes nas diversas gerações, sobre a qualidade da educação nos apresenta uma realidade subjetiva, porquanto mesmo com resultados relativamente positivos ainda há muito o que melhorar em sua abrangência ao nível nacional. Decerto, não resta dúvida de que a questão da qualidade da educação ainda é mediana em escolas públicas ficando bem aquém de habilidades em matemática e em leitura, consideradas como fundamentais ao término do primeiro segmento do ensino fundamental.

É certo que pensar a qualidade implica considerar o uso de medidas comparativas que permitam distinguir entre o que seria uma boa ou uma má qualidade, posto que ela é mais facilmente percebida pela falta de, ou seja, pelos atributos que não atendem aos padrões considerados adequados, do que pela presença deles.

Em vista disso Azevedo (2011) afirma que a qualidade e quantidade constituem elementos inseparáveis, embora esses não possam e não devam ser confundidos. Assim, no âmbito das recentes políticas educacionais brasileiras, temos evidenciado a tendência ao

desenvolvimento de ações e programas que reforçam a tradução da qualidade através de atributos passíveis de serem medidos.

E diante desse desafio de equacionar a qualidade do ensino básico brasileiro, será abordado a importância das avaliações do SAEB e IDEB para a qualidade na educação.

A avaliação do SAEB e IDEB para qualidade do ensino

A despeito dos diferentes posicionamentos de estudiosos da área sobre a potencialidade dos indicadores para os propósitos de qualidade almejados (Saviani, 2007; Portela, 2008; Sousa, 2008), parece haver um razoável consenso de que a criação de um instrumento de aferição do desenvolvimento da educação básica representa avanço significativo nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional brasileira. Uma vez que, a instituição escolar tem por função proporcionar uma excelência no ensino básico, os instrumentos avaliativos são de fundamental importância para o estabelecimento de parâmetros confiáveis.

E nesse contexto, que é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que vem a ser um indicador do Ministério da Educação (MEC), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio

Teixeira” (INEP), reunindo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. A combinação desses dados gera um parâmetro balizador de metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional do país, assim como assegurar a melhoria na qualidade da educação.

O IDEB como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) segue o compromisso de alcançar metas propostas no programa, a fim de alcançar a qualidade educacional, bem como a mobilização social.

Ademais o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações que permite ao Inep realizar uma diagnose da educação básica brasileira, qualificando desempenho dos discentes. Assim, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede particular, o Saeb apresenta os níveis de aprendizagem dos aferidos, esclarecendo os resultados obtidos a partir de uma série de informações em sua conjuntura.

O Saeb permite que as instituições municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes, sendo um indicativo do resultado avaliativo do ensino brasileiro, oferecendo subvenção e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. O desempenho dos estudantes, nos testes propostos também compõem do

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os programas citados contemplam desde a educação infantil como o ensino fundamental e o ensino médio.

Para Souza (1997, p. 264) “[...] a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico”.

Há de se ressaltar ainda que entendemos que a avaliação se constitui em uma condição necessária à melhoria da qualidade de ensino no país, principalmente na escola pública. No Brasil, como é crescente a preocupação com a qualidade do ensino público, e caminhamos para políticas nos moldes de “responsabilização”, os resultados encontrados são importantes para serem levados em conta na definição de índices de desempenho e de metas a serem atingidas pelas escolas.

No entanto, no que tange as questões de qualidade, a busca e melhoria devem emergir do núcleo da própria escola e dos gestores escolares que dentro desta atuam e frequentam, exigindo do Estado, enquanto proponente e regulador de políticas, as condições acima referidas para que haja a efetiva qualificação das escolas e dos sistemas de ensino.

As dificuldades no trabalho educacional

básico e a participação da gestão democrática.

A avaliação do ensino constitui em uma condição necessária à melhoria da qualidade de ensino no país e também permite identificar as principais dificuldades encontradas para buscar as melhorias do ensino. E integra-se aqui, a necessidade da atenção por parte do gestor educacional em fomentar meios estratégicos para melhoria, incluindo a melhoria do trabalho dos profissionais envolvendo uma gestão democrática de forma participativa.

A relação entre o educador e a precarização de seu trabalho é um fenômeno discutido em muitas esferas de nossa sociedade atualmente. Isso porque o docente desenvolve um trabalho contínuo mesmo em condições não favoráveis ao desenvolvimento das ações fundamentais para formação inicial de seus educandos. A falta de insumos básicos para realização dos trabalhos ainda é uma realidade vivenciada por muitos profissionais da área e está intrinsecamente relacionada com a qualidade do trabalho dos docentes.

Tais aspectos também são relatados pelos próprios gestores escolares que citam em diversas pesquisas que as condições de infraestrutura física e pedagógica das escolas, tais como falta de suporte técnico – pedagógico; infraestrutura física de má qualidade; salas superlotadas, local com

muito ruído; falta de material pedagógico; que caracterizam a dificuldade na obtenção da qualidade de ensino exigida.

Assim, à falta de investimento necessária por parte dos governantes na educação, principalmente no que tange as regiões que apresentam uma população de baixo potencial aquisitivo, emprega uma série de retardamentos quanto a evolução educacional dos estudantes a partir das séries iniciais de formação. Nesse sentido, Martins e Eidt (2010) citam que a atividade dos profissionais tem como função produzir e reproduzir as condições necessárias para inserção do homem na sociedade.

A falta das condições para realização dessas atividades para com o educando e a precarização na prestação do serviço contribui para uma relação limitada do trabalho por parte dos envolvidos, podendo gerar, inclusive, desmotivação por parte do gestor escolar, docente ou até mesmo por parte dos discentes. Diante disso, o gestor educacional e sua equipe deve atinar suas ações de forma estratégica.

Entretanto, em 15 de março de 2007, é divulgada uma política de governo denominada Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que, pela primeira vez no Brasil, envolve em um mesmo eixo diretor a educação básica, superior, profissional e continuada.

De acordo com Marchelli (2010):

O PDE surge num momento em que a educação brasileira, sob o impacto da divulgação da série histórica do Saeb do período 1995-2005, é considerada uma das piores do mundo, ressaltando a necessidade de que uma ação conjunta das esferas municipais, estaduais e federal fosse empreendida para enfrentar os problemas. (Marchelli, p.578)

Esses elementos permitiram que o grupo considerasse fundamental atrelar à discussão da administração/gestão escolar as questões relacionadas à qualidade do ensino, o que é bastante coerente com as discussões teóricas da área que concebem a administração/gestão como mediação para se atingir fins (PARO,1986).

O foco da visão sistêmica pretendida pelo PDE para a educação básica contempla a melhoria da qualidade por meio do aumento nos investimentos e aperfeiçoamento da gestão de recursos pelos agentes públicos responsáveis. Entre as medidas adotadas, está a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, decorrente de uma nova geração de indicadores para avaliar a qualidade de ensino no país. De acordo com Silva Júnior (2002) nesse caso, a aptidão da gestão como “democrática” e/ou “participativa” tem um desdobramento que sobrepõe esses adjetivos ao qualificativo “pública”. Isso porque para o autor a “gestão pública” requer a posição de

práticas de administração privada na administração pública.

Nesse emaranhado de qualificações, encontram-se até mesmo abordagens que apresentam a “gestão compartilhada” como se fosse o mesmo que “gestão democrática”, ou a manifestação maior desta. O que nos traz a deliberação de que para uma gestão eficaz no desenlace dessa problemática, o conceito de que a administração e solução do exposto requer uma eficiente avaliação das medidas a serem adotadas a fim de melhorar o suporte para os profissionais efetivando a excelência pedagógica no ensino básico.

Assim, a gestão educacional nacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas; das várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas, executam e deliberam no setor educacional; e da oferta da educação pelo setor público e privado. Diferente da gestão educacional, a gestão escolar, trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino.

Cada escola deve elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; cuidar do ensino-aprendizado do aluno, proporcionando

meios para a sua recuperação; e articular-se com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração entre as partes.

Portanto, salienta-se que cada sistema tem um papel a desempenhar no contexto educacional do País. No que diz respeito a educação básica, cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios ofertá-la, por sua vez, o ensino médio é um dever dos Estados e do Distrito Federal e a educação infantil dos Municípios.

Precarização no trabalho educacional básico

A precarização do trabalho dos profissionais educadores caracteriza uma das dificuldades na obtenção da qualidade de ensino exigida, e nessa revisão além desse fator, outras variantes acerca da problemática foram identificadas.

Os professores, considerados como trabalhadores, padecem com a precarização do trabalho. Tumolo e Fontana (2008) afirmam que esses profissionais, tais como outras categorias, vivenciam o processo de proletarianização de suas condições de trabalho, configurado como rebaixamento salarial, desqualificação da atividade realizada, desvalorização social da profissão, perda de controle do processo de trabalho. Logo a precarização, no caso da atividade do docente, incide juntamente com as reformas educacionais. Assunção e

Oliveira (2009) afirmam que essas reformas propostas no Brasil, a partir de 1990, ocorrem coerentes com as reformas do Estado na forma de gestão pública, que busca uma descentralização administrativa e financeira, repassando obrigações e responsabilidades para as próprias escolas, trazendo como consequência: “... o financiamento per capita, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 351). Pois, a eficácia na produtividade e excelência transpõem as relações trabalhistas. O professor está cada vez mais abatido pela intensificação do trabalho, ficando susceptível ao adoecimento, uma vez que tem que extrapolar os seus limites. Portanto, foi observado durante essa pesquisa a ocorrência de professores que adoeceram em função do excesso de trabalho, da sobrecarga de trabalho, das cobranças e da aflição em conseguir cumprir as tarefas dentro dos prazos estabelecidos.

Em vista disso, os professores da educação básica ainda são avaliados, constantemente, pelos índices de desempenho dos educandos, estes medidos pelos sistemas de avaliação como por exemplo, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – que avalia a

afluência escolar e as médias de desempenho nas avaliações, que dá um ranking das melhores escolas. Desta maneira, os próprios docentes se autorregulam perenemente. Assim, as reformas educacionais e os vários sistemas avaliativos causam danos à saúde psicológica dos professores e gestores. Ainda nesse seguimento da precarização do trabalho dos professores, Sampaio e Marin (2004), igualmente, apresentam alguns elementos que estão presentes na atividade destes profissionais.

Diante disso, no tocante à necessidade de escolaridade, a precarização se dá principalmente no caso de professores inexperientes que sem a devida troca de experiência com os mais antigos se veem por vezes desmotivados, e no caso daqueles que têm experiência em trabalhar conteúdos diversificados ao mesmo tempo, desgastam-se com os anos seguidos. Outro ponto de precarização refere-se às baixas remuneração recebida. Visto que, existem inúmeros paradigmas que causam a precarização, desde a relação às condições de trabalho: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério são os fatores mais relativos a causa e consequência desta problemática, que se arrasta com o passar dos anos com expectativa de solução,

porém sempre sendo pauta de debates e embates frequentes.

Abordar as questões relacionadas a falta de coordenação da educação básica no Brasil e da precarização advinda da mesma, não é nada trivial, isso ocorre tanto pela diversidade de tipo de provedores (públicos, privados e não governamentais), quanto pela diversidade de funções realizadas pelos diferentes níveis de governo. Ademais, os municípios são os principais responsáveis pela oferta de educação infantil (de zero a cinco anos); pois respondem pela oferta conjunta de Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano (de seis a catorze anos); e os estados são os principais responsáveis pela oferta de Ensino Médio. Sendo que a União, por sua vez, desenvolve papel supletivo em relação a todos os níveis de educação básica cumprindo importante serventia na coordenação de políticas e na avaliação do sistema educacional.

Dessa forma, a mesma ainda é responsável pela regulação, supervisão e pelo financiamento federal de ensino superior que inclui as instituições próprias e o sistema privado. Diante do exposto, uma hipótese bastante plausível é que as questões de organização estejam no cerne dos problemas de implementação das políticas educacionais no Brasil, apesar de serem discutidas de modo comedido. As políticas educacionais são por definição complexas em termos de coordenação dessa

organização, pois envolve um ajuntamento muito diversificado de instrumentos, programas e atores. Assim, no Brasil ainda existe um arcabouço legal e instrumentos operacionais relacionados à cooperação para as áreas de financiamento, desenvolvimento escolar, avaliação educacional e de serviços de apoio, como merenda, transporte, livro didático entre outros.

Não obstante, a temática do currículo escolar foi regulada no âmbito das regras relacionadas à Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental. No entanto, cabe observar que a presença de estratégias formais de colaboração não necessariamente elimina as constantes ocorrências de dificuldades de organização em áreas já - supostamente - reguladas.

Dessa forma, outro aspecto significativo é que o papel dos governos estaduais não é, em geral, claramente especificado no âmbito das estratégias de coletividade. A não ser no caso do financiamento, que detalha claramente uma regra relacionada ao papel de estados e municípios, nos demais casos, estados e municípios não dispõem de regras universais relacionadas à cooperação – mesmo tendo que oferecer de modo compartilhado o Ensino Básico. Quando porventura existem, tais formatos de cooperação entre estados e municípios são estabelecidos através de convênios que

podem ser firmados ou não, e que podem variar substancialmente caso a caso (CASTRO, 2015; GOMES, 2008).

Outrossim, as diretrizes nacionais para a carreira do magistério, aprovadas em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que dependem de regulamentação federal, também se esbarram com a autonomia local e muitas vezes não se harmonizam às condições de funcionamento dos governos municipais. Sendo este tema fonte de conflito contínuo na organização das carreiras dos profissionais de educação, que não raro trabalham em escolas municipais e estaduais de um mesmo município com carreiras e salários diferentes. Para circunscrever o problema, o que tentaremos notar é até que ponto a permanência ou

CONCLUSÃO

A educação de qualidade é uma garantia constitucional, no entanto, a realidade vivenciada nacionalmente por educandos está longe de ser consideravelmente aprazível. O que se observa no âmbito da educação básica, é que os gestores têm um desafio constante quanto a adoção de estratégias viabilizando e driblando assim a ineficiência do suporte público na educação. No que tange a meta de uma educação de qualidade, segundo pode ser visto nessa revisão, a educação está

migração de estudantes do ensino básico e fundamental entre redes de ensino impacta ou não as variáveis educacionais de desempenho escolar.

Nesse sentido, estaremos assumindo a priori que a permanência em uma mesma rede de ensino (estadual ou municipal) aumenta a probabilidade de maior presença de coordenação, enquanto a migração entre redes de ensino reduz a probabilidade de organização. Todavia, na prática, isso apresenta que a gestão administrativa e pedagógica da educação funciona de modo limitado e faltam mecanismos efetivos de coordenação entre os níveis de governo. Sem dúvida, esse parece ser uma temática de extrema relevância para as políticas de ensino básico no futuro próximo.

de certa forma sendo negligenciada ao povo de maneira plena, o que reflete no fracasso educacional de parte significativa da população.

Fracasso que é exposto através de um déficit substancial na aprendizagem dos alunos em suas séries iniciais. Notadamente, os gestores escolares têm papel importante para solução dessa problemática, desde que, possuam o respaldo necessário por parte dos agentes responsáveis por políticas públicas no que concerne ao ensino de qualidade. Logo, mesmo com os índices avaliadores de

ensino postos, a má qualidade do ensino principalmente, no que versa sobre a educação básica ainda prepondera e elenca a precariedade na efetividade de ações evolutivas no tocante ao aprendizado absorvido por parte dos educandos.

Portanto, tendo em vista os argumentos aqui apresentados fica claro que sem a dicotomia de intervenções sejam elas por parte dos gestores públicos e/ou

gestores escolares a excelência no ensino básico não será alcançada. Por fim, salienta-se que a educação seja ela básica, fundamental ou o ensino médio é um direito de todos, garantidos constitucionalmente e o emprego de políticas públicas eficazes é dever do estado, de modo a formar indivíduos aptos a exercer sua cidadania gozando do convívio social pleno.

REFERENCIAS

DOURADO, L. F. **Gestão da Educação Escolar**. Brasil. Ministério da Educação.

Série. CDU 37.014.2 3ª edição atualizada/revisada – 2008.

Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=585-gestao-da-educacao-escolar&Itemid=30192> Acesso em: 09 de jun. de 2020.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Gestão Educacional e Gestão Escolar**

Disponível em:<

<https://www.infoescola.com/educacao/gestao-educacional-e-gestao-escolar/>> Acesso em: 14 de Mai. De 2020.

ASSUNÇÃO, A. A.; Oliveira, D. (2009).

A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Educação e Sociedade, 30(107), 349-372.

TUMOLO, P. S.; Fontana, K. B. (2008).

Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educação e Sociedade, 29(102), 159-180.

GOMES, S. C. (2008), **Fatores explicativos das diferentes estratégias de municipalização do Ensino Fundamental**

nos governos subnacionais do Brasil

(1997-2000). Tese de Doutorado (Ciência Política). São Paulo: USP.

CASTRO, M. H. G. (2015), “Papel dos estados e municípios na implementação das políticas de educação (Brasil)”. In: S. Schwartzman (ed.), *Education in South America*. Londres: Bloomsbury Academic, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de Mar. de 2020.

VIEIRA, S. L. **Educação e gestão:**

extraíndo significados da base legal. In: Ceará. SEDUC. *Nos paradigmas de gestão escolar*. Fortaleza: edições SEDUC, 2005.

MACHADO, C. Avaliação externa e escolas públicas: elementos de gestão escolar democrática. **Estudos em**

Avaliação Educacional, 2016, Vol.27

(64), pp.218-240 Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3485/3161>> Acesso em: 15 de Mai. de 2020.

TORRES, H. G.; CAMELO, R.; CASTRO, M. H. G. *Dificuldades de Coordenação e Políticas Educacionais no Brasil: O Caso*

do Ensino Fundamental. Dados, Rio de Janeiro, v. 62, n. 4, e20170226, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582019000400200&lng=en&nrm=iso>. Epub Nov 14, 2019. <https://doi.org/10.1590/001152582019190>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

PASCHOALINO, J. B. Q. Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401301&lng=pt&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/2175-623684867>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA AS PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, June 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200465&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016154123>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

SILVA, C. E. (1). Gestão escolar e IDEB: propostas e suas relações para o crescimento do índice de desenvolvimento da Educação Básica dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Paragominas/PA-Brasil. **Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad**, 4(2). <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.3>

DA COSTA, R. V. (2020). Gestão Democrática: função administrativa

pedagógica e a atuação financeira dos gestores nas escolas de Sinop/MT-Brasil. **Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad**, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n1.01>

FREITAS, D. N. T.. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, Aug. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200011&lng=en&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200011>. Acesso em: 14 Mai. de 2020.

FRANCO, C.; ALVES, F. Bonamino, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, outubro de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300017&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300017>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, June 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 14 May 2020. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200003>.

SAMPAIO, M. M. F.; Marin, A. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.

Educação e Sociedade, 25 (89), 1203-1225.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, agosto de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

MARCHELLI, P. S.. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Pesqui.** São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, agosto de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200013&lng=en&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200013> . Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 34, n. 123, p. 663-689, Dec. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300008&lng=en&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300008>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

ALVES, W.. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 110, p. 17-34, Mar. 2010 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100002&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000100002>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

DIAS, N. F. C.; MELAO, N. F. R. Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar. **Tékhnè, Barcelos** , n. 12, p. 193-214, dez. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-99112009000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 16, n. 59, p. 229-258, June 2008 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200005&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

FRANCO, C. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 17, p. 127-133, Aug. 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200010&lng=en&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200010>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 30, n. 108, p. 761-778, Oct. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300007&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300007>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; RIOS, M. P. G. Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, June 2014. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200003&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200003>. Acesso em: 14 de Mai. de 2020.

FACCI, M. G. D.; URT, S. C.; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 281-290, Aug. 2018. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200281&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>. Acesso em: 17 de Mai. de 2020.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, Dec. 2004. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 de Mai. de 2020.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 de Mai. de 2020.

CHIRINEA, A. M.; BRANDAO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, June 2015. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000200461&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>. Acesso em: 17 de Mai. de 2020.

FRANCO, A. M. P.; MENEZES FILHO, N. Uma análise das classificações das escolas brasileiras com dados do SAEB. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 263-283, junho de 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612012000200002&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/S0101-41612012000200002>. Acesso em: 17 de Mai. de 2020.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: OS ESTUDOS ORIGINAIS NO BRASIL

Elaine da Silva Santos¹

Betijane Soares de Barros²

Maria Edleuza da Paz³

Alessandra Porfírio da Silva⁴

Celsa dos Santos Albuquerque⁵

Léa Karla Carvalho P. Barros⁶

Joselito Araújo Silva⁷

RESUMO

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura onde inicialmente buscou-se demonstrar as definições de letramento e alfabetização, tendo em vista os diversos aspectos como o antropológico, sociológico, educacional, entre outros, em que estão envolvidos estes fenômenos, para a criança. O objetivo principal foi analisar as publicações originais referentes as práticas pedagógicas para o letramento e alfabetização de crianças no Brasil. Analisou-se os artigos publicados na base de dados Scielo e na plataforma CAPES entre os anos de 2015 e 2020, sobre letramento e alfabetização, adotando alguns critérios de inclusão e exclusão. A busca resultou em cinco artigos de relevância para o contexto e a problemática proposta, que foram explorados e discutidos. A concentração dos estudos ocorreu em 2015 e foram encontrados mais estudos de campo e observacionais, identificou-se também um estudo documental, onde o mesmo apresentava a relevância dos embasamentos legais para assegurar o direito ao letramento e a alfabetização. Por fim constatou-se que tendo em vista acontecimentos da atualidade este tema precisa ser estudado levando em consideração o isolamento social e as tecnologias do ensino remoto.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Educação.

Submetido em junho de 2020 e aceito em setembro de 2020.

¹ elianereis@uol.com.br

² bj-sb@hotmail.com

³ mariaedleuza.leu@gmail.com

⁴ alessandraPorfírio203@gmail.com

⁵ celsaalbuquerque@hotmail.com

⁶ leakarlaeducacaoespecial@gmail.com

⁷ joselitoaraujo947@gmail.com

INTRODUÇÃO

A comunicação evoluiu e foi historicamente modificada através a invenção da escrita. Este processo separou a sociedade entre os que conseguiam ou não interpretar os códigos. Aplicar este conhecimento foi fundamental para o desenvolvimento das civilizações. A nossa sociedade atual está baseada em uma cultura letrada e alfabetizada. Ainda que estatisticamente, um percentual considerável de pessoas estão a margem desta realidade, em 2019, cercar de 11 milhões de brasileiros eram analfabetos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No cotidiano das pessoas, ser letrado e alfabetizado parecem ser a mesma coisa, porém ler e escrever sempre foram eventos distintos, assim como o letramento e a alfabetização. Semanticamente, letramento é a capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve. (PRIBERAM, 2020) já a definição de alfabetização é ensino da leitura e o conjunto de conhecimentos adquiridos na escola. (PRIBERAM, 2020)

Desta forma, o letramento está relacionado a aplicação do conhecimento adquirido no processo de alfabetização na vida do sujeito e vai além das experiências do meio escolar, é um fenômeno social para

o letrado. É como o sujeito consegue interpretar o que está a sua volta, é como ele se relaciona com os significados das coisas, além do código de escrita formal. Pois, a construção do conhecimento está diretamente relacionada com as experiências vivenciadas pelo indivíduo.

A educação brasileira atualmente está estruturada com base na escolarização. Mas o início do processo de letramento ocorre bem antes da escola formal. A imersão em um ambiente letrado é iniciada desde o nascimento da criança, no convívio com seus familiares ou nos eventos sociais que participa, as práticas de letramento já estão presentes. Quando ocorre o ingresso ao meio escolar, ela já percorreu um vasto percurso o que a torna muitas vezes um sujeito letrado sem ao menos ter iniciado formalmente seu processo de alfabetização. As práticas e os eventos de letramentos vivenciados nas instituições de Educação Infantil dão uma grande contribuição para o desenvolvimento de suas concepções a respeito do que é ler e do que é escrever e para que serve este sistema de escrita. (Espinhosa e Silva, 2015)

Objetivou-se através desta pesquisa analisar as publicações originais referentes as práticas pedagógicas para o letramento e alfabetização de crianças no Brasil.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho foi a revisão sistemática da literatura por meio de buscas na base de dados SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se os descritores letramento, alfabetização e educação conectados pelo conector booleano “e”.

Para o escopo deste estudo, consideraram-se como critérios de inclusão: Estudos publicados entre 2015 e 2020, que respondiam à pergunta norteadora e

atendiam a temática estabelecida pelos descritores, em língua portuguesa. Foram excluídos artigos de revisão e os que não estavam disponíveis na íntegra. Criou-se um fichamento protocolar contemplando: títulos, ano, autor, palavras chave e tipo de pesquisa.

O Quadro abaixo demonstra como os descritores foram utilizados e a quantidade de estudos localizados em cada uma das bases de dados.

Quadro 1- Descritores, bibliotecas e quantidade de trabalhos encontrados na busca.

DESCRITORES	SCIELO	CAPEL	APÓS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO
Letramento “e” Alfabetização “e” Educação	27	--	4
Letramento “e” Alfabetização	--	26	1

Fonte: Autoria própria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca resultou em 27 artigos na base de dados SciELO, 26 no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), totalizando 53 artigos. Desses, 36 foram excluídos pelo título, 9 pelo resumo, 1 era duplicado, 2 pela leitura na íntegra, sendo selecionados e analisados 5 artigos.

Apresentação dos resultados segundo o Quadro 2- Resultados após os

critérios de inclusão e exclusão, demonstra que a concentração maior de estudos originais sobre este tema ocorreu em 2015, percebemos também que diversas abordagens podem ser feitas com relação a este tema pois os eventos de letramento e alfabetização afetam diversos aspectos da vida do sujeito.

Outro ponto observado, os trabalhos de campo foram baseados a partir da observação do cotidiano e de interação com as crianças e professores. De maneira geral, os artigos analisaram como ocorre os

fenômenos do letramento e da alfabetização. outras abordagens pedagógicas além da
Ainda estudaram o processo associado a tradicional.

Quadro 2. Trabalhos encontrados nas bibliotecas após a aplicação dos critérios definidos na presente pesquisa.

N	TÍTULO	ANO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE	TIPO DE PESQUISA
1	Alfabetização e letramento em língua materna e em matemática	2015	Madeline Gurgel Barreto Maia; Cristina Maranhão	Alfabetização e letramento; Língua materna; Alfabetização matemática; Estratégias de ensino; Ensino Fundamental	Pesquisa qualitativa documental
2	Alfabetização e letramento na educação infantil: analisando práticas na pré-escola	2015	Daniela Cardoso Espinosa; Thaise da Silva	Alfabetização. Letramento Infantil. Educação Infantil.	Pesquisa qualitativa de campo
3	A alfabetização e sua relação com o uso do computador: O suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita	2015	Julianna Silva Glória; Isabel Cristina Alves da Silva Frade	Letramento digital; Alfabetização; Cultura digital; Suportes e instrumentos de escrita.	Pesquisa qualitativa de campo
4	O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes	2015	Vanessa Ferraz Almeida Neves; Maria Lúcia Castanheira; Maria Cristina Soares Gouvêa.	Brincar; Letramento; Educação Infantil; Etnografia Interacional	Pesquisa qualitativa de campo
5	Práticas de leitura, gêneros e suportes textuais do contexto familiar na perspectiva de crianças em classe de alfabetização	2020	Luciana Piccolii; Maria Isabel Habckost Dalla Zeni	Práticas de leitura; Gêneros textuais; Suportes textuais; Alfabetização	Pesquisa qualitativa de campo

Fonte: Autoria própria.

Maranhão (2015), fez uma análise documental ampla e mostra que o ensino fundamental no Brasil, em sua trajetória, tem passado por diversas modificações, a partir de políticas públicas que visam proporcionar aos estudantes, uma educação

de qualidade. Os três primeiros anos da vida escolar de uma criança, refere-se ao período em que deve ocorrer sua alfabetização escolar.

Nessa perspectiva a escola buscou atender as exigências do novo modelo do

ciclo de alfabetização para garantir que o ingresso da criança de seis anos de idade no ambiente escolar aconteça de maneira exitosa, cumprindo o que determina o documento, Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. (BRASIL,2004)

Para desempenhar bem o seu papel de formar cidadãos alfabetizados e letrados, a escola deve considerar importante vários aspectos da vida da criança que inicia seu ciclo de alfabetização, na maioria das vezes sem as etapas anteriores já serem alcançadas. Além desse agravante, deve-se também levar em conta o ambiente doméstico em que estão inseridas, o tempo que necessita para ser alfabetizadas considerando que cada uma delas é um universo diferente.

Ainda de acordo com Maia e Maranhão (2015), no processo de alfabetização e letramento em língua materna, é importante observar em que ambos se baseiam. A alfabetização consiste em um processo mais restrito. E o letramento, é interpretado como um dinamismo de uma abrangência mais relevante, havendo uma interdependência entre um e outro.

O estudo foi bem claro e mostra um panorama documental de como são baseadas as políticas públicas do Brasil, de fácil compreensão, define os processos e as múltiplas faces em que ocorrem os

fenômenos do letramento e da alfabetização. No entanto, poderia ter apresentado os mesmos aspectos de uma forma mais sucinta e menos redundante em alguns pontos.

De outra maneira, o trabalho de Espinhosa e Silva (2015) que teve como objetivo principal investigar quais são as práticas e os eventos de letramento vivenciados pelas crianças na Educação Infantil, fazendo a análise de como se concebe a alfabetização e o letramento nesta etapa de ensino, analisando a mesma fenomenologia mas faz uso de um estudo de campo.

Tomando como base o estudo observacional em uma turma de pré-escola I, na faixa etária de 4 e 5 anos. Com o intuito de investigar como acontecem de fato esses eventos de letramento, bem como as crianças interagem diante disso. As autoras declaram que:

“O ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo, afirmando, desta forma, sua liberdade.”

Por se tratar de um estudo focal, de um período observação indefinido, os caminhos metodológicos ficaram pouco evidentes, forma de escrita e o layout dificultaram o entendimento da abordagem utilizada pelas autoras. Observamos também que não há uma definição clara da

época de observação e do local onde o estudo ocorreu.

Um outro ponto abordado neste mesmo trabalho é que:

“[...]aprender a ler e escrever é um desejo das crianças, uma vez que utilizam cenas de sala de aula em suas brincadeiras. Cabe ao professor tornar a aquisição do sistema de escrita alfabético objeto do interesse infantil, algo que tenham desejo de dominar.”

Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) também realizaram um trabalho de campo com a intenção de examinar, baseando-se na análise do cotidiano de uma escola pública de educação infantil em Belo Horizonte, MG, os significados do ler, escrever e brincar para crianças na pré- escola. Conduzindo as discussões sobre o papel do letramento e da alfabetização na educação infantil, visto que, fora estabelecido o ensino fundamental de nove anos.

O foco principal do estudo foi:

“[...] acompanhar o processo de passagem de crianças da escola de educação infantil para a escola de ensino fundamental e conhecer como, na sala de aula, as crianças e professoras utilizaram o tempo e os espaços para definir como, com quem, quando e onde desenvolveriam suas atividades e quais as consequências dessas atividades para o que as crianças poderiam aprender nesses espaços institucionais.” (NEVES, CASTANHEIRA e GOVÊA p.218, 2015).

Através de um estudo de caso de natureza etnográfica sobre como as crianças, oriundas de famílias com índices de vulnerabilidade social elevado, vivenciam a transição de uma escola de educação infantil para uma escola de ensino fundamental em duas instituições da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, as autoras apresentam diversos aspectos do processo de letramento e alfabetização, bem como as relações sociais oriundas do ambiente escolar, analisando as relações entre o letramento e o brincar, pontuando como as crianças conseguiram lidar com esses aspectos nesse contexto e compreender os significados do brincar, ler e escrever para esse grupo (NEVES, CASTANHEIRA e GOVÊA, 2015).

O estudo apresenta-se bem estruturado, como fotos e esquemas que deixam claro como foi o percurso da pesquisa, ressaltando os pontos mais relevantes do período de observação, bem como as transcrições de diversos momentos onde ocorreu a avaliação do que fora vivenciado por parte das crianças (NEVES, CASTANHEIRA e GOVÊA, 2015)

No decorrer do trabalho foi evidenciado que ao mesmo tempo em que houve uma estruturação das atividades pedagógicas pelas professoras ao longo do ano, as crianças puderam participar de

maneiras diferenciadas dentro de um conjunto de opções oferecido ao grupo.

Diversos eventos sociais, antropológicos, ocorrem em paralelo a fase em que a criança é iniciada na escola. A coordenação das próprias vontades e desejos com as expectativas e demandas estabelecidas nesse espaço institucional por participantes do grupo foi oportunizada através da socialização das crianças no ambiente dessa escola de educação infantil. Dentro da dinamicidade entre o pessoal e o grupal, as crianças estabeleceram-se como membros dessa turma. O destaque é para duas das práticas sociais estabelecidas pela turma, a roda de conversa e o brincar, estão presentes no discurso do campo da educação infantil, tanto em documentos oficiais quanto nas formações de professores propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. (NEVES, CASTANHEIRA e GOVÊA, 2015).

O que também é destaque na análise de Maia e Maranhão (2015) são essas prerrogativas oficiais já bem estabelecidas, o que torna notável a articulação entre as práticas educativas das professoras e o campo discursivo da educação, presentes no trabalho de Neves, Castanheira e Gouvêa, vale ressaltar que as atividades propostas não são apenas escolhas pessoais, mas, práticas fundamentadas.

Contextualizar o que se vive em sala de aula e apresentar um olhar mais tecnológico com relação ao letramento e a informática, tendo em vista que os pequenos têm acesso as tecnologias cada vez mais cedo. Foi o objetivo do trabalho de Glória e Frade (2015).

Metodologicamente este mesmo trabalho foi estruturado por meio da pesquisa qualitativa, com uma proposta de intervenção colaborativa, com a proposição de acompanhar crianças de 6 anos em laboratório de informática de escola pública em Belo Horizonte, Minas Gerais, durante o ano de 2009, em várias situações de atividades de escritura e leitura na tela do computador. A localidade é um ponto de congruência entre a pesquisa de Glória e Frade (2015) e a de Neves, Castanheira e Gouvêa.

O trabalho de Glória e Frade (2015) utilizou-se dos procedimentos de observação, anotação, filmagem e entrevistas. Observa-se que manter um procedimento ético em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, com relação aos registros, os nomes de nossos colaboradores foram codificados.

Diversos aspectos da aprendizagem da escrita foram observados neste trabalho. As entrevistas das crianças tornam o texto leve e prazeroso de ler. Um ponto que merece destaque é que à característica

multimodal dos textos que aparecem nos programas de escrita no computador, isto é, são variados os modos pelos quais o texto pode se apresentar ao sujeito no monitor. Pois, escrever no caderno é distinto de escrevê-lo na tela, uma vez que, neste último caso, a criança fica diante de um teclado com diversos caracteres e signos diferenciados.

Apesar do período de observação da pesquisa de de Glória e Frade (2015) ter ocorrido em 2009, ainda é um tema bastante atual que merecia mais estudos exploratório. A limitação da literatura sobre esta perspectiva mais tecnológica, torna o tema do trabalho pouco discutido. Geralmente, é observado várias divergências entre o sistema público e o sistema privado, desde o tipo dos materiais didáticos as práticas pedagógicas. Entretanto, os estudos apontam que diversas iniciativas criativas para o letramento e alfabetização também surgem na educação pública.

No estudo de Piccolii e Zeni (2020) analisou-se as práticas de leitura vinculadas ao contexto familiar de crianças de segundo ano do Ensino Fundamental de escola municipal de Porto Alegre/RS, bem como textos e materiais utilizados por elas em tais práticas. Abrangendo os campos do letramento, alfabetização e leitura, vistos

sob os prismas social, cultural, linguístico e pedagógico.

Ainda se tornou notório, à partir dos estudos de Piccolii e Zeni (2020), que as crianças oriundas das família de menor poder aquisitivo, têm acesso a variedade de materiais de leitura e os reconhecem em seus suportes, bem como, em vários contextos, assumem o papel principal das práticas de leitura.

As autoras concluem que:

[...] é urgente, pois, investir no trabalho com os gêneros a partir de sequências didáticas, adequadamente planejadas, que possibilitem a apropriação, desde o início da alfabetização, das características estruturais e sociodiscursivas já mencionadas.

O estudo buscou demonstrar a potencialidade e a necessidade de um olhar mais abrangente e multifacetado para o entendimento das práticas de leitura das crianças, afim de que as inter-relações com as práticas escolares sejam mais aproximadas. Partindo do pressuposto que foi visibilizar os conhecimentos das crianças acerca da leitura, na tentativa de promover a ampliação e a complexificação desse repertório na escola tendo em vista a formação de leitores proficientes e que estejam inserido no contexto familiar e comunitário (PICCOLII e ZENI, 2020)

A distribuição dos estudos acerca deste tema por regiões no Brasil apresenta

uma concentração maior no sudeste e no sul, notou-se a ausência de estudos mais atualizados, bem como situados norte, nordeste e cetro-oeste. Outro ponto que vale ressaltar é que o discurso educacional é condizente com as práticas pedagógicas em todos os estudos desta amostra.

Os estudos também apontam que, o tema foi amplamente discutido nos cenários da educação na década de 90, mas atualmente há poucos estudos relacionados, que abordem as experiências de acordo com o avanço das Tecnologias da informação e do Conhecimento (TIC).

CONCLUSÃO

O desejo de aprender a ler e escrever faz parte do processo social em que a criança está inserida. É fundamental que o professor desenvolva o papel de elo entre a experiência escolar e o cotidiano social e familiar dos seus alunos.

A aplicação dos conhecimentos, o gerenciamento de conflitos e emoções está diretamente relacionado com o fenômeno do letramento. Mas apesar de ser menos abrangente a alfabetização é fundamental ao desenvolvimento da leitura e da escrita, dando a base para outros conhecimentos nas series mais avançadas.

Ainda é possível salientar que, neste trabalho o enfoque foi a vertente educacional no fenômeno do letramento, correlacionando as práticas pedagógicas e a vivencia dos alunos da educação infantil. Porém, compreendemos que o sujeito é plural e suas experiências com a leitura e a escrita perpassam diversas áreas de sua vida. Tornando-se alicerce para as experiências futuras, possibilitando diversas descobertas para os letrados, na vida cotidiana e escolar.

Diante de tudo que foi apresentado neste estudo, a mudança do cenário atual, da escola pra casa, da educação presencial para a educação remota, notou-se que ainda não há estudos que levem em consideração o cenário atual, com relação ao ensino remoto nas séries iniciais por conta da pandemia da corona vírus.

É preciso que as políticas públicas sejam efetivadas com comprometimento em todas as esferas educacionais. A solidez na base proporciona uma melhor estrutura para o sistema como um todo, e a base é a educação infantil, particularmente, nas series de letramento e alfabetização

REFERÊNCIAS

- "Alfabetização", **In**: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 04 de Set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de 9 anos: orientações gerais**. 2. ed. Brasília: SEF, 2004
- ESPINOSA, D.C.; SILVA, T. Alfabetização e letramento na educação Infantil: analisando práticas na pré-escola. **Revista de Educação**, Dourados, MS, v.3, n5, 2015. Disponível em: <<https://doaj.org/article/a74e4996c52c42ffa2306587dfe65d2d>> Acesso em: 04 de set. 2020
- GLÓRIA, J.S.; FRADE, I.C.A.S. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 339-358, 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300339&lang=pt> Acesso em: 04 em set. 2020
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua-2018**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=downloads>>
- Acesso em: 04 de set.2020
- "Letramento", **In** Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, c<<https://dicionario.priberam.org/letramento>> Acesso em 04 de set. 2020.
- MAIA, M. G. B.; MARANHÃO, C. Alfabetização e letramento em língua materna e em matemática. **Ciências de Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 931-943, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000400009&lang=pt> Acesso em: 04 de set. 2020
- NEVES, V.F.A.; CASTANHEIRA. M.L.; GOUVÊA, M.C.S. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100215&lang=pt> Acesso em: 04 de set.2020
- PICCOLI, L.; ZEN, M.I.H.D. Práticas de leitura, gêneros e suportes textuais do contexto familiar na perspectiva de crianças em classe de alfabetização. **Educação em Revista, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional**, v.36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100706&lang=pt>. Acesso em: 04 de set. 2020



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO

Elizabeth Calheiros Borges¹

Audeluze Maria Araújo Victor De Mendonça Lopes²

Adriana Cavalcante da Silva Lessa³

Sandra Maria Pontes⁴

Betijane Soares de Barros⁵

RESUMO

As contribuições da sociologia para a educação concentram-se em compreender a relação da educação, escola e sociedade sinalizando para uma ação em evidenciar os horizontes da prática educacional e a relação com sociedade histórica e contemporânea, pois esta situação é constante em nossa sociedade. O presente estudo buscou identificar os fatores que influenciam as contribuições sociológicas para educação. Trata-se de uma revisão bibliográfica sistemática. Analisando produções científicas publicadas de 2015 a 2020, nos sites: periódicos capes, wiley e BVS. Utilizando os descritores estruturados no DeCS e MeSH. O período de coleta dos dados ocorreu em agosto/2020. Adotaram-se como critérios de inclusão artigos científicos e, como critérios de exclusão artigos que não contemplam a temática estudada. Espera-se que com novos estudos ocorra um novo olhar direcionado a promoção de novas contribuições da sociedade para uma educação mais qualificada.

Palavras-chave: Prática educacional. Contribuições. Sociologia. Educação.

Submetido em junho de 2020 e setembro em março de 2020.

¹ bethcalheirosborges@gmail.com

² Del.fest@hotmail.com

³ Adrianacavalcante32@hotmail.com

⁴ sandrinha.2005@hotmail.com

⁵ Bj-sb@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nos conduz a um olhar para a aquisição de conhecimentos sobre a Sociologia da Educação, considerado como segmento da Sociologia que apresenta no seu escopo nuances ao contexto educacional e aos processos educativos tangenciados para a socialização do estudante. Sua teoria base está focada na formação do homem, no processo educativo, para que atue com mais criatividade e cidadania no mundo (COSTA, 1997). São os mesmos fundadores da Sociologia, que são os sociólogos e intelectuais Emilke Durkheim, Karl Marx, os criadores da ciência sociologia educacional.

Durkeim foi o grande responsável por relacionar a Sociologia com a educação. Ele foi o primeiro a criar uma Sociologia com Sistemas de investigação científica, estudos e livros voltados para a sociologia educacional como é o exemplo das obras Educação e Sociologia (RODRIGUES, et al. 2016).

A Evolução Pedagógica na França e Educação Moral. A Sociologia da Educação possibilita compreender todos os detalhes do processo educativo, entendendo que a educação não é um fator isolado, mas

algo que se concretiza dentro de uma sociedade que tem suas leis, seus códigos e suas regras de vivência. Esse estudo compreende que a educação se efetiva no espaço das relações entre o homem, sociedade e escola. No Brasil, um dos precursores do estudo da Sociologia da Educação foi Fernando Azevedo, um dos participantes do movimento chamado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (POYER, 2007).

Esse movimento gerou a grande Reforma do Ensino no Estado do Distrito Federal. A sociologia da educação é uma das vertentes da ciência que permite se conhecer as ligações entre a ciência sociologia e educação, como essenciais para que, através da educação, sejam entendidas relações determinantes para a produção e reprodução do homem crítico, sujeito transformador e o papel da escola na sua formação. A sociologia faz parte da realidade da educação brasileira, do currículo, tendo em vista sempre a democratização do ensino e da sociedade (AGUIAR, 2019).

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica sistemática, do tipo sistemático, que seguiu as seguintes etapas (ver Quadro 1): definição do tema; seleção da pergunta norteadora e escolha da estratégia de busca; descritores e bases de

dados mais eficazes no levantamento das publicações; categorização dos estudos; a avaliação crítica dos estudos selecionados; análise; interpretação e discussão dos resultados e a apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contempla as propostas para estudos futuros.

Quadro 1 – Detalhamento das etapas da Revisão Bibliográfica Sistemática.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO		
1ª	Tema	CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO		
	Pergunta norteadora	Quais os fatores que influenciam as contribuições sociológicas para educação?		
	Objetivo geral	Reconhecer os fatores que influenciam as contribuições sociológicas para educação.		
	Estratégias de busca	1. Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; 2. Uso de aspas nos politermos (descriptor com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato; 3. Uso de descritores estruturados (codificação) no DECS ou MESH; 4. Uso de metadados (filtros).		
	Bancos de terminologias	Banco	Link	
		DeSC	http://decs.bvs.br/	
		MeSH	https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh	
	Descritores livres e estruturados	Descriptor	DeSC (Registro)	MeSH (Identificador Único)
		Contribuições	37612	D037921
		Sociologia	13346	D012961
		Educação	4562	D004493
	String de busca	Contribuições END sociologia END educação		
Sites	Periódicos Capes	Link		
		https://www.periodicos.capes.gov.br/		
	Wiley	https://onlinelibrary.wiley.com/		
	BVS	http://brasil.bvs.br/		
2ª	Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (tema, descrição, ementa).	6		
3ª	Categorias obtidas com a análise dos documentos investigados online gratuitos e de livre acesso	3		

Fonte: Autoria própria.

Os Quadros 2 e 3 apresentam os dados correspondentes ao total de documentos disponíveis nas bibliotecas pesquisadas e as suas descrições enquanto

autoria, tema, data de publicação e conclusões, respectivamente.

Quadro 2 – Corresponde ao total de documentos disponíveis nos sites: Periódicos Capes, Wiley e BVS, obtidos por *string* de busca.

String de busca	Bases de dados	Total de publicações sem o filtro	Publicações disponíveis após aplicar os filtros	Publicações aproveitadas na Revisão Sistemática Integrativa
Contribuições END sociologia END educação	Periódicos Capes	80	43	4
	Wiley	1	1	1
	BVS	32	4	1
	TOTAL	113	48	6

Fonte: Autoria própria.

Quadro 3 - Descrição dos documentos (artigos) de acordo com os critérios de inclusão.

Autor(a)	Tema	Data de publicação	Conclusão
Mackinnon, C. A.	Feminismo, Marxismo, Método e o Estado: Uma agenda Para Teoria Direito e Práxis	2016	Ao identificar a prevalência dos aspectos sistêmicos e anti-sistêmicos, ajuda a compreender o sucesso e o fracasso dos sistemas de integração comunitária na América do Sul.
David Rodrigues Luzia Mara Lima-Rodrigues Mel Ainscow Nelson Santos	Journal of Research in Special Educational Needs An International Peer Reviewed	2016	Da nossa parte, depois de uma longa e árdua tarefa de “não deixar nenhum autor para trás”, desejamos que este nosso trabalho de compilação seja útil e que contribua para melhorar a investigação e a intervenção, de forma a criar, dentro e fora das escolas, espaços de justiça social e de inclusão.
Aguiar, J. M. N.	Trajetórias de Sucesso Escolar Entre Estudantes da Escola Pública na Universidade: Um Problema Sensível?		A esse último período, é dedicado um estudo que abarca especificamente a transição de jovens do ensino médio público para formações universitárias consideradas de prestígio, em que se consideram suas características, mas também suas percepções do sucesso escolar.
Araman, E.; Batista, I. B.	O Processo de Construção de Abordagens Históricas na Formação Interdisciplinar do Professor de Matemática	2017	As investigações evidenciam que os conhecimentos teóricos e metodológicos da história da Matemática são importantes para a formação docente.
Souza, E. M.	Queer theory and organizational studies: reviewing identity concepts/	2017	Por fim, discute-se uma expansão da utilização dos conceitos queer no estudo de outras formas hegemônicas de

	A teoria queer e os estudos organizacionais: revisando conceitos sobre identidade.		categorias identitárias presentes no mundo corporativo.
Neto, M. T. R.; Marques, E. R. C.; Paiva, R. V. C.	Integration Among Values, Motivation, Commitment, Rewards And Performance In Public Service/Integração Entre Valores, Motivação, Comprometimento, Recompensas e Desempenho No Serviço Público/Integración Entre Valores, Motivación, Compromiso, Recompensas Y Desempeno En El Servicio Publico	2017	Uma das Conclusões do estudo é que os servidores que buscam desafios, crescimento pessoal, que sejam detalhados, pensam lógica e racionalmente, ficam satisfeito com o seu salário e benefício, com autonomia para desenvolver o trabalho e as relações profissionais os motivam mais no trabalho.

Fonte: Autoria própria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Seguem abaixo, as categorias temáticas elaboradas a partir da revisão bibliográfica sistemática.

Significados e Contribuições da Sociologia para a Educação

É uma disciplina potencialmente humanista, portanto a área de escolha que os homens têm sobre suas ações. Ela lhes permite localizar as fontes a quais recorrer se quiserem mudar as coisas, e os meios necessários, dando ao homem, dessa forma uma base potencial para ação, reforçando-o, em vez de constrangê-lo numa camisa de força ao determinismo (COULSON, 1967).

É uma ciência produtora de conhecimentos que levaram a discussão da democratização e do papel de ensino, promovendo uma reflexão sobre a

sociedade e seus problemas relacionados à instituição social, analisando os processos sociais envolvidos, e todas as mudanças ocorridas em nossa sociedade trouxeram mudanças para a Educação (NETO, MARQUES e PAIVA, 2017).

Para Lakatos (2010) a sociologia da educação examina o campo, a estrutura e o funcionamento da escola como instituição social e analisa os processos sociológicos na instituição educacional. É de Comte a preocupação de adotar a sociologia como um método, preferencialmente algo bem parecido como os métodos usados nas ciências naturais.

Alguns filósofos estudaram e analisaram as estruturas e as instituições sociais, bem como as relações do indivíduo com a sociedade. Durkheim (1972) vê a educação como um processo contínuo e

como um caminho em direção à ordem e a estabilidade. A escola é uma instituição que atende as condições sociais e está sujeita a mudanças sempre que preciso, por isso é tida como um espaço de socialização. Durkheim entende a sociedade como um organismo funcionando, em que diversas partes trabalham conjuntamente para um objetivo final.

Segundo a sociologia da educação o processo educacional não pode ser separado do espaço da aprendizagem, ou seja, do ambiente em que acontecem as ações do cotidiano e de suas implicações. A escola deve abrir espaço para os alunos refletirem e analisarem sobre os acontecimentos do mundo e suas implicações e se posicionarem de forma política. Dessa forma, haverá o desenvolvimento do educando através da sociologia (SOUZA, 2017).

Já Karl Marx (1968) vê a sociedade como um todo composto de várias partes, como a economia, política, ideias e cultura. No Brasil a sociologia inicia sua caminhada como disciplina dentro das instituições No início do século XX, mas alguns problemas sociais persistem até hoje conforme seu contexto histórico.

A família também tem um papel importante no âmbito educacional, tratando como um agente de socialização que tem como objetivo principal a transformação do

homem biológico em um ser social. Hoje a família tem novas funções que antigamente eram apenas de transmitir regras e hoje vai acompanhando a sociedade e se conciliando ao longo do tempo (MACKINNON, 2016).

Ensinos Cultura e Sociedade

O filme *Entre os Muros da escola* nos permite uma visão sistêmica nas questões de ensino, cultura e sociedade. Tratando de uma recreação de um fato real vivenciado nas escolas da Europa. Relata o drama de um professor que ajuda na construção de culturas diferentes, onde jovens não sabem sobre sua identidade. A cultura pode ser entendida como tudo que é produção humana, ou seja, a maneira como cada indivíduo possui de falar, vestir, comer, etc. (AGUIAR, 2019).

Quando se trata de educação e cultura podemos dizer que estão ligados, pois partindo do pressuposto de que educar é formar e socializar o indivíduo, sempre será transmitido de alguém para alguém. O ambiente escolar é um espaço para a reconstrução do conhecimento, onde se há espaço para a integração entre as diferenças e a possibilidade de expressão. Portanto, quando se refere à questão de considerar os conteúdos como cultura, deve-se atentar para o fato de que toda educação antes de apegar a uma ideia, faz seleção e reelaboração dos conteúdos, para que assim

possa transmitir as novas gerações (RODRIGUES, et al. 2016).

O processo de ensino aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino como um todo integrado que destaca o papel do educando (ARAMAN e BATISTA, 2017).

Todo ato educativo obedece a determinados fins e propósitos de desenvolvimento social e econômico e em consequência responde a determinados interesses sociais, sustentam-se em uma filosofia da educação (NASCIMENTO, 2012).

O processo de ensino deve ser compreendido como uma política cultural, isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e da experiência. Por natureza, a educação é essencialmente social. A sociedade poderá ser renovada e perpetuada por meio da educação e que a homogeneização é transmitida por meio de valores e normas básicas.

Contribuições da sociologia da educação no cotidiano da sociedade atual

Analisando que, por mais tecnológico e moderno que esteja o mundo

atual, os recursos naturais são indispensáveis. Há ainda falta de conscientização quanto à importância de se preservar tais recursos. Existe uma sociedade pouco consciente e preconceituosa, que julga ao invés de procurar compreender, considerando os menos favorecidos como marginais e preguiçosos, culpando-os por sua condição social. Segundo a sociologia da educação o processo educacional não pode ser separado do espaço da aprendizagem, ou seja, do ambiente em que acontecem as ações do cotidiano e de suas implicações (RODRIGUES, et al. 2016).

A escola atualmente abre espaço para os alunos refletirem e analisarem sobre os acontecimentos do mundo e suas implicações e se posicionarem de forma política. Dessa forma haverá o desenvolvimento do educando através da sociologia. A educação exerce um papel fundamental nas relações sociais, servindo para evitar as contradições que existem entre os interesses sociais e pessoais. Ela é vista como um fator que contribui para a transformação social. Todavia, ela sozinha não tem o poder de transformar, pois surge das mais diversas experiências de vida e das mais diferentes condições de trabalho (SOUZA, 2017).

O estudo de sociedades culturalmente diferentes oferece

ferramentas importantes nesta análise. O conhecimento de como diferentes culturas se reproduz e educa seus indivíduos permite uma aproximação dos processos mais estruturais que compõem a educação de uma forma mais ampla (MACKINNON, 2016).

A sociologia da educação é a extensão da sociologia que estuda a realidade sócia educacional, oportuniza aos pesquisadores compreender que a educação se dá no contexto da sociedade, e não apenas na sala de aula, caracterizando a relação que há entre ser humano, sociedade e educação através de diferentes teorias sociológicas. A educação, observada pelos sociólogos, não deixa de ser também um agente da manutenção da ordem social (NETO, MARQUES e PAIVA, 2017).

Assim, compreendem que a escola e o processo educacional são essenciais para a sobrevivência à perpetuação as próprias sociedades. Mais do que os conteúdos básicos e transmissão de conhecimentos de alguma maneira a escola perpetua as relações e de trabalho presentes na sociedade, acabando por ensinar a viver em sociedade (MACKINNON, 2016).

No entanto, não cabe aqui juízo de valor quanto à forma como isso se apresenta na sociedade atual. Essa disciplina e campo do conhecimento dedicam-se também a

análise de outros pormenores do ambiente escolar, como por exemplo, os fatores que podem interferir nos resultados escolares. Boas ou más, comportamentos ditos adequados ou não, disciplina ou indisciplina, etc. Estes e muitos outros conceitos e temáticas são estudadas a partir da Sociologia da Educação (NETO, MARQUES e PAIVA, 2017). Compreende-se que estes resultados não dizem respeito somente à capacidade individual ou inteligência do indivíduo estudante ressalta-se a importância de compreender-se a individualidade desses sujeitos, mas uma série de outros fatores influi nestes resultados (RODRIGUES, et al. 2016).

É então que se percebe mais uma vez a interação do ambiente escolar com outros segmentos da sociedade, isso porque estes diferentes fatores têm sim influência nos resultados, que por sua vez falham ao classificar indivíduos tão diversos, com capacidades tão múltiplas, impossíveis de serem enquadrados em notas ou conceitos tão fechados. Tudo isso é também, matéria de análise dos sociólogos, especialmente os sociólogos da educação. Diferenças culturais, étnicas, violência de gênero; diferenças na orientação sexual; diferenças religiosas e raciais (SOUZA, 2017).

CONCLUSÃO

Compreende-se que toda essa dinâmica inerente a posição da educação na estrutura social e sua relação com outras instituições configura-se numa possibilidade de apreender toda essa transformação educacional. E, de certa forma, salienta-se, também o engendramento de estratégias educacionais que possam ser contempladas e realçadas nesse contexto sociológico e/ou educacional a fim de contribuir para uma transformação sublinhada numa aprendizagem crítica, reflexiva e enraizada numa lógica social contemporânea.

No entanto, é importante sinalizar não apenas para a formulação teórica, sendo relevante e oportuno direcionar para a construção da escola como uma instituição social capaz de fornecer elementos para o engendramento do conhecimento na esfera da sociedade. Nota-se, nesse escopo, que entrelaçando toda a organização educacional enquanto instituição responsável para desempenhar uma função mobilizadora da sociedade, inculcar no

indivíduo uma gama de valores, comportamentos, regras e atitudes, percebe-se o quanto toda essa logística é imprescindível para todo o desenvolvimento no contexto social.

Nesse cenário, a educação herdaria um papel de assegurar a manutenção de distintos laços sociais no seio da sociedade contemporânea inviabilizado pelo desenvolvimento das funções ligadas ao pertencimento, senso de disciplina e autonomia dos indivíduos.

Para que as contribuições sociais alcancem a camada da educação, esforços não devem ser medidos, em todos os níveis e pelas mais diversas áreas do conhecimento. É necessário investir adequadamente em áreas do conhecimento que possam identificar a relação da educação, escola e sociedade para conceituar a escola como uma instituição social com origem e desenvolvimento na modernidade, sobretudo, prover discussões na esfera da ciência como um todo.

REFERENCIAS

AGUIAR, J. M. N. Trajetórias de Sucesso Escolar Entre Estudantes da Escola Pública na Universidade: Um Problema Sensível? **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n.54, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.14595>

ARAMAN, E. ; BATISTA, I. B. O Processo de Construção de Abordagens Históricas na Formação Interdisciplinar do Professor de Matemática, 2017. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 57. p. 380 - 407, abr. 2017.

COSTA, C. **Sociologia: Introdução à ciência da sociedade**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1997.

COULSON, M. A.; Teresa K. E.; Riddell, D.E.; Struthers, J. S. **Rumo a uma Teoria Sociológica da Escolha Ocupacional - Uma Crítica**, 1967.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1967.tb01283.x>

DURKHEIM, E. "**O que é fato social?**"

In: As Regras do Método Sociológico.

Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6.a ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972.

LAKATOS, E. M. Publicações científicas. In: Fundamentos de metodologia científica. 7 Ed. São Paulo: **Atlas**, 2010.

MACKINNON, C. A. *Feminismo, Marxismo, Método e o Estado: Uma agenda Para Teoria* **Revista Direito e Práxis**, 2016, Vol.7(3), p.798(41). DOI:10.12957/dep.2016.18647.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

NASCIMENTO, A. S. **Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da sociologia no Brasil.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

NETO, M. T. R.; MARQUES, E. R. C.;

PAIVA, R. V. C. Integration Among Values, Motivation, Commitment, Rewards And Performance In Public Service/Integracao Entre Valores, Motivacao, Comprometimento, Recompensas E Desempenho No Servico Publico/Integracion Entre Valores, Motivacion, Compromiso, Recompensas Y Desempeno En El Servicio Publico. **Revista Eletrônica de Estratégia e Negócios**, 2017, Vol.10(1), p.3(37).

POYER, V. Sociologia da educação: livro didático. Desing instrucional. Palhoça: Unisul Virtual, 2007.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. M.; AINSCOW, M. ; SANTOS, N. Journal of Research in Special Educational Needs. An International Peer **Reviewed Journal** Volume 16 Supplement 1 May 2016 8th. Inclusive and Supportive Education **IV Congresso Internacional da Pro-Inclusao** 26-29 July 2016 Lisbon, Portugal. 2016.

SOUZA, E. M. Queer theory and organizational studies: reviewing identity concepts/A teoria queer e os estudos organizacionais: revisando conceitos sobre identidade. (Ensayo). **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, 2017, Vol.21(3), p.308.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

OS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COMO UMA FERRAMENTA DE PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

*Edivania Maria Silva de Lima*¹
*José Glicerio Augusto Canuto*²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância dos jogos no processo de alfabetização como uma ferramenta de produção da subjetividade. Sendo seu objeto de estudo os jogos no processo de alfabetização e sua influência na sociedade, produzindo assim a subjetividade. Pois a cada dia que passa, novas modalidades são criadas, particularmente as que pertencem à denominação “jogos”. Além destas, é cada vez maior o espaço ocupado pelo videogame e pelo esporte. Estes novos dispositivos dão continuidade a uma tendência inaugurada na modernidade: a incidência do foco de visibilidade sobre o indivíduo comum, aspecto decisivo na produção da subjetividade e identidades. Em especial, fala-se sobre os jogos no pensamento educacional e nos conceitos de subjetivação, que nos parecem bastante apropriados para entender cada vez mais frequentes interações homem-máquina e subjetividade.

Palavras-chave: Jogos. Alfabetização. Subjetividade.

¹ edivania201210@hotmail.com

² gliceriocanuto5@gmail.com

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento educacional no século XXI com as grandes intensidades de tecnologias mostra que a educação está se renovando para uma forma de aprendizagem mais participativa, união da comunidade escolar e de todo setor pedagógico para fortalecer esse desenvolvimento escolar. A educação procura se libertar de um passado autoritário e de uma elite privilegiada resgatando assim o direito de cidadania dentro da democracia social. Os jogos são práticas culturais que se inserem no cotidiano das sociedades em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas da vida das pessoas. Por outro lado, eles também cumprem papéis diversos relacionados à expressão da cultura dos povos. Kishimoto (2003, p. 17) exemplifica tal dimensão histórica mostrando que “Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca”, ou seja, que o brinquedo pode representar uma das maneiras de resguardar a história da humanidade.

Desta forma, a alfabetização é a fase em que se inicia o processo de formação intelectual e pessoal da criança, e começa na escola. Portanto, esse período deve ser caracterizado apenas como mais uma etapa de vida. O espaço escolar deve sempre ter

novidades para estimular os educandos. O educador deve ser dinâmico. Deste modo, terá mais facilidade em trabalhar com os jogos lúdicos, instrumento que serve para estimular o ensinar e o aprender. Estas atividades jamais devem ser deixadas de lado pelo docente alfabetizador.

Os jogos educativos de maneira simples, objetiva e pragmática realizam a simbiose dos aspectos teóricos e práticos da utilização do jogo pela Educação Física, como meio educativo e propiciador do desenvolvimento dos domínios cognitivo, socioafetivo e psicomotor do ser humano.

Nessa perspectiva a escola deve facilitar a aprendizagem, utilizando-se dos jogos como atividades lúdicas produtoras da subjetividade através das crenças e valores do indivíduo, com suas experiências e história de vida, formando a subjetividade que é bastante debatida e estudada em psicologia, como ela se forma e de onde vêm, favorecendo o processo de aquisição da autonomia da aprendizagem, pois os jogos como atividades lúdicas facilitam para a criança o progresso de sua personalidade integral.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a importância dos jogos no processo de alfabetização como ferramenta de produção da subjetividade na prática pedagógica, facilitando o processo ensino e aprendizagem na alfabetização.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os jogos como ferramenta da subjetividade na alfabetização

Algumas teorias o virtual dos filósofos Felix Guattari e Pierre Lévy. Para o primeiro, as máquinas, particularmente as novas tecnologias de comunicação (NTC), podem contribuir com o que chama de “produção de subjetividades”, desde que a sua utilização caminhe para a heterogênesse do humano e para a criação de novos Universos de Referência. Para o segundo, a virtualização se refere à própria humanização, deste ponto de vista, as NTC não devem ser pensadas em termos de impacto, mas de um aprofundamento deste mesmo processo. Falta, porém, desenvolver alguns elementos que, poderão subsidiar uma “atualização” da educação física que possa corresponder à “produção de novas subjetividades”, conforme proposição de Félix Guattare (1992). Parece-me que um bom caminho para dar conta desta tarefa é o entendimento de como se constrói a inteligência coletiva (IC), a partir dos processos de “subjetivação” e “objetivação”, propostos por Lévy (1996).

Para este autor, a inteligência refere-se ao “conjunto canônico das aptidões

natureza qualitativa, com análise de conteúdo de livros e documentos adquiridos em bibliotecas físicas e virtuais.

cognitivas, a saber, as capacidades de perceber, de lembrar, de aprender, de imaginar e de raciocinar” (1996, p. 97). Ao mesmo tempo em que os indivíduos humanos são inteligentes, por serem capazes de realizar as operações acima, deve-se levar em conta uma dimensão coletiva ou social, em geral não levada em consideração. “É impossível exercermos nossa inteligência independentemente das línguas, linguagens e sistemas de signos (notações científicas, códigos visuais, modos musicais, simbolismos) que herdamos através da cultura e que milhares ou milhões de outras pessoas utilizam conosco” (Lévy, op. Cit., p. 97).

Pode-se perceber, portanto, uma dimensão da inteligência que transcende o indivíduo, sem jamais descartá-lo, sob pena da diminuição desta faculdade humana, uma aprendizagem que se transforma em instrumento valioso para a educação e a interação entre as pessoas e o desenvolvimento integral do ser humano.

Os jogos e os esportes, como fenômenos sociais, podem ser entendidos como moderadores do comportamento humano, capazes de canalizar o impulso agressivo presente no desenvolvimento social do homem ao longo do tempo. Esse

processo foi fundamental para a humanidade desenvolver-se em torno de leis que pautassem o comportamento e a convivência, que atualmente conhecemos como direitos humanos.

Os jogos e esportes proporcionam experiência de situações de convivência e conflito, transferíveis para o cotidiano familiar, escolar e do mundo do trabalho, em dinâmicas com diferentes graus de competitividade e cooperação.

Adorno (1995), Dewey (1956) e Orlick (1989) relatam que, durante o jogo, forma-se uma minissociedade que estabelece as regras e normas para sua realização, transformando ou reforçando valores e atitudes da sociedade maior. Assim, o jogo é ambíguo, podendo ser canalizado para o “bem” ou para o “mal”.

Os jogos são atividades ricas em situações imprevistas, às quais o indivíduo tem de responder prontamente assumindo responsabilidades e riscos. O comportamento dos jogadores é determinado pela interligação complexa de vários fatores de natureza psíquica, física, tática e técnica. Os jogos devem resolver situações que exijam elevada adaptabilidade, ou seja, a capacidade de elaborar e operar respostas às situações aleatórias e diversificadas que ocorrem no jogo, o que supõe o trabalho em equipe para alcançar a vitória ou conquistar os objetivos.

Para Brougere (1998), Elkonin (1984), Huizinga (1996) e Vigotsky (1984), o jogo é uma atividade representativa / interpretativa, e não apenas imaginária, um misto das vivências concretas com fantasia (imaginário).

Os autores concordam que o jogo é fator de desenvolvimento do ser humano, um meio de interação entre os participantes, no qual a criança expressa seus comportamentos e valores. Para participar e ser aceito no grupo, a criança deve adotar o comportamento, as atividades e as normas instituídas pela minissociedade formada em torno da prática do jogo, potencializando, assim o desenvolvimento da socialização.

Pierre Lévy (1996, p. 122) ilustra o processo de IC por meio de exemplo mais do que pertinente para a área da Educação Física. Trata-se do comportamento de espectadores e jogadores em um jogo de futebol. Com relação aos primeiros, o filósofo francês argumenta que a IC deste grupo é baixa, à medida que o indivíduo se perde na massa dos torcedores, o que o compromete sua capacidade de raciocínio, aprendizagem e de imaginação. Por outro lado, os jogadores em campo expressam ações de grande complexidade, que constroem estratégias, desestabilizam as jogadas do time adversário, demonstra um grau de coordenação “como um homemsó.” Em poucas palavras, “o jogo seconstrói.”

Para Levy (op cit., p. 123), é a bola que torna possível o comportamento da inteligente dos jogadores, por ela se caracterizar como objeto – ligação imanente. “Sagazes, os jogadores fazem da bola ao mesmo tempo um indicador que gira entre os sujeitos individuais, um vetor que permite a cada um designar cada um, e o objeto principal, a ligação dinâmica do sujeito coletivo.

O autor em foco argumenta que, tal qual a bola, são os objetos que permitem a constituição da IC.

A descrição de “objeto” proposta por Lévy remete, do meu ponto de vista, ao processo de produção de novas subjetividades, conforme vimos em Guattari (1992). Sem mencionar o autor de Coosmose, ele propõe que a virtualização se constitui por um duplo movimento complementar de subjetivação e objetivação. Respectivamente, a “implicação de dispositivos tecnológicos, semióticos e sociais, no funcionamento psíquico e somático individual e a implicação mútua de atos subjetivos ao longo de um processo de construção de um mundo comum” (Lévy, 1996, p. 135).

Considero ser possível depreender, a partir do que foi colocado acima, importantes implicações para a educação, de modo geral, e para a Educação Física, de modo particular. Em primeiro lugar, é preciso considerar as mais diversas

manifestações físicas, de modo particular. É preciso considerar também, as mais diversas manifestações oriundas do que estamos denominados de “virtualização do esporte”, ou seja, a prática, os jogos eletrônicos, os esportes radicais, as listas de discussão pela internet, etc. Pode-se perceber que este procedimento vai ao encontro do que Pierre Lévy chama subjetivação, que do meu ponto de vista, corresponde à produção de subjetividade de Guattari, à medida que amplia o leque de Universos em interação.

Os jogos no pensamento educacional

Ao longo do tempo, o conhecimento produzido através de contato entre os diferentes povos em torno das atividades lúdicas, práticas religiosas, exercícios preparatórios para combate, manutenção, saúde, caça e pesca acumulado é passado de geração em geração, formou o que atualmente chamamos de cultura corporal.

Os jogos e esportes se destacam como elementos de integração social, troca de conhecimentos de integração social, troca de conhecimentos, ampliação das possibilidades de convivência e instrumento educacional capazes de reduzir o comportamento antissocial, prevenindo a violência por meio de regras e normas de conduta estabelecidas para garantir a convivência, o espírito esportivo.

Devemos, no entanto, nos precaver de uma interpretação exclusivamente utilitária do jogo como instrumento educacional, possível de transferência para outras situações do cotidiano, relacionadas a outras disciplinas escolares ou, ainda, a situações relativas à convivência na comunidade. O jogo, para a criança, não é uma atividade do passado ou futuro, mas do presente, do “agora”, da realidade criada por suas características. Segundo Callois (1990) e Wallon (1981), a finalidade do jogo encontra-se nele mesmo. Callois (1990) é mais enfático ao apontar o jogo como uma suspensão temporária da realidade.

O jogo e o esporte, como instrumentos educacionais, devem contribuir para a construção de valores morais e éticos, coibindo a competição exacerbada e a conquista de resultados a qualquer custo.

Assim, o foco da intencionalidade educativa do jogo deve apontar para os seguintes objetivos:

- Resgatar valores humanos, como amizade, cooperação, solidariedade e respeito.
- Favorecer a interação entre os alunos e o ambiente.
- Construir regras, normas e atitudes positivas.

- Ampliar as oportunidades de desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socioafetivo.
- Contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade, visando a torná-la mais justa e democrática.

Neste momento, é imprescindível lembrar Freire (1989), para quem os sentimentos se formam com a vida, “[...] assim, se não nascemos definidos, nosso amor, nosso ódio ou compreensão serão produtos de nossa relação com o mundo.”

Ao falarmos que os jogos estão presentes em diferentes épocas da vida das pessoas, estamos evidenciando o quanto eles participam na construção das personalidades e interferem nos próprios modos de aprendizagem humana. Eles estão presentes desde os primeiros momentos da vida do bebê. Piaget (1987) dá especial atenção aos jogos de exercício no período sensório-motor, momento em que as crianças, ao brincarem, aprendem a coordenar visão e movimento das mãos e dos pés, visão e audição; enfim, a perceber o mundo a sua volta, e começam a agir para dele participar.

Ainda em etapas muito iniciais do desenvolvimento podemos destacar os jogos de construção, tão bem estudados por Chauncey (1979) e Venguer (1988). Por meio desses jogos as crianças desenvolvem

noções de equilíbrio, de formas, de espaço, dentre outras habilidades.

Concebe-se, ainda, que o jogo, além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, ou seja, produto da subjetividade, é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias que geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais e de convivência.

Framberg (1987), ao discutir sobre os jogos, destaca algumas de suas características: representam a realidade e as atitudes humanas; possibilitam a ação no mundo (mesmo que de modo imaginário); incorporam motivos e interesses da própria criança; estão sujeitos a regras, sejam elas explícitas ou implícitas; e têm grau de espontaneidade na ação.

Se tomarmos como foco de discussão os princípios de que os jogos possibilitam a ação no mundo e estão sujeitos a regras, entramos no debate acerca da importância dos jogos no desenvolvimento humano e produção da subjetividade. Autores representantes da abordagem sócio-histórica do desenvolvimento têm enfatizado tal temática. Leontiev (1988), por exemplo, defendia que as brincadeiras seriam as atividades principais durante a infância e

que, brincando, as crianças aprenderiam a se inserir no mundo adulto.

Portanto a aprendizagem dependo vínculo criado entre professor e aluno. Em uma relação de segurança e cumplicidade, a aprendizagem acontece de forma mais eficiente, prazerosa e duradoura. “É preciso mais do que um conhecimento metódico de técnicas de dar aulas para formar um educador [...] uma relação educativa pressupõe o conhecimento de sentimentos próprios e alheios” (Freire, 1989).

Cabe aos educadores utilizarem-se dos jogos de forma contextualizada para reproduzir a cultura e os valores de uma sociedade desigual e opressora, mas para produzir conhecimentos, valores e procedimentos que contemplem o ser humano de forma integral, contribuindo para a superação do paradigma de individualismo e cooperativismo que resulta na aceitação das desigualdades sociais.

Para os professores empenhados na construção de uma boa pedagogia esportiva-educacional não basta ensinar, é preciso ensinar bem. Planejamento, ação e reflexão fazem parte do plano do professor que, com os melhores métodos e estratégias, com maior carinho e atenção, ensino cada aluno a fazer esporte ou jogar com boa qualidade educacional.

Não importa se em menor ou maior tempo, é preciso ter paciência e conhecer cada aluno, acreditando que todos, dentro

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se por formação todos os processos educativos, formais ou não, que permitem a intervenção do sujeito no universo, agindo crítica e responsabilmente, aprimorando pela ética nas relações, refletindo, avaliando e reformulando suas atitudes. Onde viveremos este momento de resignificados do espaço escolar, para além das paredes de sala de aula e da transmissão de conteúdos, tornando a escola um lugar sintonizado com direitos sociais contextualizado ao meio e ao tempo presente, nos quais os sujeitos constroem, com autonomia e em cooperação, seus conhecimentos e sua própria história.

Percebe-se, também, que os jogos são investidos estudos desde tempos mais remotos. Sua aplicabilidade foi percebida e incluída no pensamento educacional, tornando-se um reconhecido instrumento pedagógico. Essa aplicabilidade também foi percebida e utilizada pela pedagogia teatral, passando a constituir a didática e a metodologia para o aprendizado.

Assim, a contribuição da psicanálise na educação possibilita pensar a subjetividade do educando, agregando à análise da aprendizagem, para além do

de suas limitações e potencialidades físicas, motoras, cognitivas e socioafetivas, podem jogar com qualidade e bom desempenho.

olhar direcionado ao conhecimento, também o olhar direcionado ao saber. Com base nas referências teóricas convocadas para a leitura deste trabalho, pode-se pensar muitas queixas de aprendizagem, verificadas nos espaços escolares e familiares, oriundas dos aspectos da subjetividade, ou seja, ligadas ao sujeito e não ao indivíduo. Pode-se ler o discurso pedagógico – direcionado aos aspectos da cognição – como insuficiente para responder às questões vinculadas ao sujeito; e é neste momento que se justifica a necessidade de convocar a psicanálise.

Sendo assim, posso ressaltar que foi uma experiência valiosa adquirida na realização deste trabalho, onde é importante destacar que estas colocações remetem a uma nova prática pedagógica que transcenda o mero ensino dos jogos e técnicas de movimentos dos conteúdos culturais da Educação Física – a dança, o esporte, a ginástica, a capoeira, etc. Percebem-se esforços importantes, nestes últimos quinze anos, na construção de novas tendências pedagógicas da Educação Física, tais como a desenvolvimentista, a cultural, a sistêmica, a histórico-crítica, que por sua vez ultrapassam o ensino tradicional.

Frente a isso, pode-se concluir que, os jogos e as brincadeiras são excelentes meios para fazer com que a criança aprenda de forma dinâmica, divertida, desde que sejam organizados com objetivos bem definidos. De acordo com Wajskop (1999, p. 34), a brincadeira, como atividade

denominante da infância tendo as condições reais da vida da criança, é a forma pela qual esta começa aprender.

Assim, conclui-se a apresentação deste trabalho, pensando-o como um incentivo a novos começos; como um ponto de partida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruscher**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BROUGERE, Gilles. **Jogo e Educação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Revisão técnica e apresentação de Gisela Wajskop**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHAUNCEY, Henry. **La educación preescolar em la Unión Soviética**. Barcelona: Editorial Fontanella, 1979.
- DEWEY, John. Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª Ed. São Paulo: Nacional, 1956.
- ELKONIN, D.B. **Psicología del juego**. Havana: Pueblo y Educación, 1984.
- FRONBERG, D. **Promin – Play in the Early Childhood Curriculum. A review of current research** Seefeldt, Cord (Ed), USA, Teachers College Press, 1987.
- GUARTTARI, Félix. **Caosmose: Um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KISHIMOTO, J. **O jogo e a educação infantil**. KISHIMOTO, J. (org.) **jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LEONTIEV, A. **Os princípios psicológicos das brincadeiras pré-escolar**. In VIGOTSKII; L.; LURIA, A.; LEONTIEV, **A Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- ORLICK, Terry. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- VIGOTSKY, Lev. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VÉNGUER, L.; VENGUER, A. **El hogar: una escuela Del pensamiento**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.
- WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana de Moura e Rui de Moura. 3ª Ed. rev. São Paulo: Andes, 1981.

WAGSKOP, Gisela. Brincar na pré-escolar. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999; v. 48.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL COMO TEMA DE ESTUDO À LUZ DA TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON

Flávia Ferreira Barboza¹

Eduardo Cabral da Silva²

Eliane Reis Neves da Silva³

Léa Karla Carvalho Palmeira Barros⁴

Rubiana de Omena Gusmão Moreno da Rocha⁵

Fracyne Pedrosa da Silva⁶

RESUMO

INTRODUÇÃO: Henri Wallon reconstruiu o modo de analisar o desenvolvimento humano e estudou suas características cognitivas, emocionais e motoras a partir da evolução psicológica das crianças. **OBJETIVO:** Identificar a importância dos aspectos da afetividade presentes nas relações de interação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva teórica walloniana. **METODOLOGIA:** utilizou-se como instrumento de pesquisa a abordagem qualitativa, através do método de revisão bibliográfica. **RESULTADO E DISCUSSÃO:** O estudo observacional infantil deve ser feito tomando a criança como ponto de partida, sem nada forçar, e a análise ser tomada como modalidade investigativa, pois as manifestações naturais de afetividade através dos comportamentos e das atitudes dentro das possibilidades em sala de aula, levam a compreender que o estudo da criança e suas fases a projetam à vida adulta. **CONCLUSÃO:** No momento em que indivíduos se interagem e se identificam, com base em necessidades comuns em prol do aprendizado no crescimento infantil, os laços afetivos-emocionais coexistem no dia a dia do ambiente escolar.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Crescimento infantil.

¹ flaviaferreirabarboz@gmail.com

² edcs.cabral@gmail.com

³ elianereis@uol.com.br

⁴ leakarlaeducacaoespecial@gmail.com

⁵ rubianaomena@hotmail.com

⁶ fracynepedrosa@outlook.com

INTRODUÇÃO

O objetivo desta revisão bibliográfica é identificar a importância dos aspectos da afetividade presentes nas relações de interação de professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva teórica Walloniana, entrelaçando ao desenvolvimento emocional, motor e cognitivo na infância.

O que motivou esta pesquisa foram questões informais levantadas por alguns professores sobre os benefícios de uma relação baseada na afetividade com os alunos, observando as perspectivas pedagógicas acerca da aprendizagem e desenvolvimento infantil na teoria psicogenética de Henri Wallon, uma vez que os alunos, no método arcaico educacional, mantinham-se imóveis numa carteira como receptores de informações (SILVA, 2013), sem participação ativa no processo de aprendizagem, uma tendência tradicional que distanciou o docente de se envolver afetivamente com o discente, pois a aproximação era entendida como forma de “excesso de confiança” que poderia levar o aprendiz ao fracasso (SILVA, 2017).

Portanto, a amplitude desses assuntos, que serão coletados, conhecidos, compreendidos, analisados, sintetizados e sistematizados, consolidarão as evidências

contribuintes para a elaboração inicial e resultados conclusivos desta pesquisa.

A busca teórica foi feita através das palavras aparentes nos títulos e palavras-chave das publicações em periódicos que discorressem acerca da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo aspectos psicológicos, emocionais, cognitivos e educacionais no desenvolvimento infantil.

Outros renomados pesquisadores, como Piaget e Vygotsky, especificaram a teoria do desenvolvimento, contribuindo com categorias de fases e etapas, definindo bases contribuintes de ensino eficaz e completo, observados no crescimento natural de cada ser da espécie humana. Essas perspectivas colaboram positivamente na compreensão mais nítida da base teórica de Wallon que norteia esta pesquisa (RIBEIRO, 2017; OLIVEIRA, 2018).

A relevância desta pesquisa é apoiada pela máxima de que a relação afetiva entre professor-aluno é significativa em todos os momentos da vivência escolar, reverberando fora dela, com ações que estimulem o movimento motor, a linguagem, o conhecimento, aspectos colaboradores na lapidação do processo cognitivo da criança.

METODOLOGIA

O presente estudo utilizou a revisão bibliográfica como método da pesquisa, reunindo fontes científicas que embasaram a investigação e construção da proposta: apontar aspectos relativos às fundamentações teóricas e concepções de Wallon no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. A construção metodológica se deu a partir de leituras de livros, artigos, revistas, teses, dissertações e monografias disponíveis em periódicos virtuais, tais como: *Scientific Electronic*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Jean William Fritz Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo, nasceu em 1896, na Suíça, e morreu em 1980; pesquisador respeitado e conceituado, um dos mais importantes do século XX. Como objetivo dos seus estudos, Piaget, centrado nos processos de pensamentos presentes na infância até a idade adulta, pesquisou como o ser humano consegue construir conhecimento, como pode passar de um estado de pouco conhecimento para outro de maior conhecimento. Assim, sua teoria ganha o nome de epistemologia genética, referindo-se a um estudo da gênese do conhecimento.

Piaget, em seus estudos, “não teve como propósito desenvolver uma teoria de aprendizagem, mas uma teoria do

Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores empregados na busca de material são: afetividade, desenvolvimento infantil, psicogenética de Wallon. O critério de inclusão foram publicações em bases de dados científicos que abordassem a teoria psicogenética de Wallon e a afetividade como característica de desenvolvimento de ensino-aprendizagem infantil. O critério de exclusão aconteceu com leituras que apresentavam dados e conceitos atualmente em desuso.

desenvolvimento” (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 77), preocupou-se em ilustrar como o homem constrói suas estruturas de pensamento, iniciando pesquisas com níveis de pequena complexidade, como é o caso do bebê, para níveis mais avançados como a capacidade de formular um pensamento de maneira abstrata, de modo a produzir e contribuir diretamente com a construção de conteúdos científicos.

Suas investigações buscam alcançar a compreensão da relação daquele que conhece com os objetos do conhecimento. Exemplos: uma criança, com pouco mais de um ano, que explora os espaços, interage com pessoas e descobre objetos com os quais tem contato; o adolescente, por sua vez, depara-se com múltiplos desafios e propostas que acompanham seu

desenvolvimento físico e ímpeto aventureiro, avanço de suas estruturas emocionais e de pensamento, ampliando relações socioafetivas.

O criador da Epistemologia Genética, Piaget, apoiado à ciência psicológica, enveredou pelo método clínico, acompanhando e analisando a evolução da moralidade, o pensamento e situações problemas dos sujeitos pesquisados, observando as maneiras como crianças e adolescentes, em desiguais idades, resolviam testes diversos, exercícios e experimentos; “estudou o desenvolvimento cognitivo das crianças observando-as e conversando com elas em muitas situações, e fazendo perguntas para descobrir como suas mentes funcionavam” (PAPALIA E FELDMAN, 2013, p. 65). Com isso, constatou que criança, adolescente e adulto utilizam os mesmos mecanismos cognitivos na aptidão de conhecer, embora possuam graus diferentes.

O desenvolvimento humano para Piaget é dividido por períodos, de acordo com o surgimento de novas qualidades e habilidades do pensamento, o que, inevitavelmente, interfere no desenvolvimento social. Cada fase é marcada pelo que de melhor o indivíduo pode fazer, conforme sua faixa etária, e numa sequência de quatro períodos:

1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos): neste período, a criança explora e

conquista, por meio da percepção e dos movimentos, o espaço que a cerca.

os atos inteligentes da criança compreendem as ações motoras como resposta aos diversos estímulos que afetam os seus sentidos. A partir da inteligência prática, dos reflexos neurológicos básicos a criança inicia a construção de esquemas de ação para a assimilação do meio. Porém, ainda não dispõe de uma estrutura representativa que permita internalizar os objetos de modo que possa agir apenas no plano mental. Por meio da imitação a criança realiza diferentes experiências e aprende, mas é indispensável a presença do objeto, visto que ele é próprio modelo de imitação. Culmina com o aparecimento da linguagem (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 80).

No campo afetivo, a criança também faz escolhas objetivas, consequência das suas experiências no meio.

2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos): quando acontece, na criança, o surgimento da linguagem, que acarretará modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social.

ocorre a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência simbólica. A função simbólica na criança é responsável pela capacidade de substituição do objeto por sua representação, possibilitando-lhe tratar os objetos como símbolos. Esta capacidade possibilita aquisição dos significados sociais, presentes no contexto em que ela vive, criando as condições para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Ao final deste estágio, o pensamento da criança começa a assumir a forma de operações concretas, quando surgem as noções temporais, espaciais, de velocidade e ordem. A criança já tem condições de compreender o ponto de vista da outra pessoa e de conceituar algumas relações. Nessa fase, são constituídas as bases para o pensamento lógico característico do final do desenvolvimento cognitivo (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 80).

Ocorre no final desse período uma significativa diminuição do egocentrismo. O que é apenas simbólico dá espaço para o concreto, havendo apresentações de regras. Dessa maneira, constrói-se a socialização a partir da cooperação relacional com o outro estruturando o “eu”.

3º período: Operário concreto (7 a 11 ou 12 anos): o desenvolvimento mental, anteriormente observado como egocêntrico nos aspectos intelectual e social, é neste suplantado, dando início à construção da categoria lógica, criando na criança capacidade para estabelecer relações que abrangem a coordenação pessoal sob à ótica de pontos de vista diferenciados.

a criança é capaz de realizar operações a partir de materiais concretos, desenvolve noções espaciais e a capacidade de raciocinar o mundo de maneira mais lógica e adulta. Adquire a reversibilidade lógica, que configura uma propriedade das ações da criança auxiliando na construção das noções de conservação de comprimento,

distâncias, quantidades discretas e contínuas e quantidades físicas. Também desenvolve a capacidade de aplicar um mesmo tipo de pensamento em situações-problema diferentes. De acordo com Papalia e Olds (2000), crianças na faixa etária das operações concretas tendem a ser menos egocêntricas e mais eficientes em tarefas que demandam raciocínio lógico, como relações espaciais, causalidade, categorização, raciocínio indutivo e dedutivo e conservação. E é isso que diferencia a criança em idade escolar de crianças menores (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 80).

O pensamento, em processo constante de evolução e maturação, ainda obedece a uma lógica da realidade concreta. A reflexão que o provoca e inicia emerge a partir de acontecimentos presentes ou passadas, vividas pela criança.

4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante): aqui ocorre a variação do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato. Realiza no indivíduo capacidade de operações no plano das ideias, sem, necessariamente, manejo e referência concreta, apresentados no período anterior.

a criança consegue pensar de forma abstrata e hipotética, é capaz de estabelecer relações possíveis respeitando determinada lógica, testa hipóteses em busca de solução para problemas. Atinge um nível mais elevado de desenvolvimento, podendo resolver situações através do raciocínio lógico e explicar fatos observáveis utilizando-se de

suposições. Neste estágio o indivíduo inicia sua transição para o modo adulto de pensar (PIOVESAN *et al*, 2018, pp. 80-1).

O avanço de cada fase que estrutura o pensamento, traz em si individualismo intelectual, como se tudo girasse em torno do modo próprio de pensar e tudo ser resolvido da maneira que acha melhor agir, na perspectiva do adolescente sobre ele mesmo, cujo “eu” imagina-se ser capaz de reconstruir o universo a seu modo. Assim, torna-se comum contraposição às pessoas adultas, podendo gerar conflito de opinião.

Piaget (1993) diz que existe uma espécie de mecanismo funcional que é comum a todos os estágios do desenvolvimento. Chama a atenção que, para cada etapa do estágio, existe uma conduta interior, onde cada sentimento corresponde a uma necessidade. Ele diz que, desse modo, podemos afirmar que a criança é como o adulto e só executa alguma ação, tanto exterior quanto interior, se houver um motivo e se for uma necessidade que corresponda a algo do seu interesse (RIBEIRO, 2017, p. 35).

O início e o término de cada um desses períodos estão ligados aos fatores biológicos, sociais e educacionais de cada indivíduo. Logo, a classificação nessas faixas etárias é um ponto de referência, e não uma imposição rígida e imutável.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo russo, nascido na

cidade de Orsha, buscou nas pesquisas adentrar os processos sociais e culturais que orientam o desenvolvimento cognitivo da criança que, conseqüentemente, gerará como resultado o adulto. Assim como a teoria criada por Piaget, a teoria sociocultural de Vygotsky ressalta o envolvimento funcional da criança com o ambiente que vive. “Mas, enquanto Piaget descrevia a mente, por si só, absorvendo e interpretando informações sobre o mundo, Vygotsky via o crescimento cognitivo como um processo *colaborativo*” (PAPALIA E FELDMAN, 2013, p. 66).

Segundo Vygotsky (2007), as pessoas aprendem através da interação social, do contato que o têm com outros, adquirindo competências cognitivas como parte de indução a um modo de viver. O compartilhamento das atividades e experiências ajudam a criança a aprender e expressar os modos de agir e pensar do meio social que vive, adquirindo experiências para si.

Em seus estudos, o teórico que afirma que o desenvolvimento humano se dá através das relações sociais, enfatiza particularmente o uso da linguagem, não meramente para expressar o que conhece e pensa, mas como um eficaz meio de aprender e questionar o mundo à sua volta. As funções mentais como, por exemplo, a criatividade, a atenção, o raciocínio, surgiram da relação de troca que todo

sujeito tem com o *habitat*, ligado às atividades e experimentações.

A teoria Vygotskyana atribui à relação dialética as formações psíquicas do sujeito humano através do contato direto e indireto com a cultura e a sociedade.

Vygotsky, com sua tentativa de construir uma nova psicologia, aponta para os seguintes planos genéticos de desenvolvimento: filogênese (define limites e possibilidades da espécie); ontogênese (o desenvolvimento do ser); sóciogênese (a história cultural); microgênese (cada fenômeno psicológico tem sua própria história) (OLIVEIRA, 2018, p. 21).

A relação acontece por intermédio do sujeito com o meio, os instrumentos (ferramentas) e os signos, que são construídos gradativamente. Para dar sentido ao conceito “instrumentos”, Vygotsky atribui a ele as funções mentais como resultados com o meio, tornando o sujeito individualmente humano, partindo do plano inter-psíquico para o intra-psíquico.

A função da ferramenta é servir como condutor da infância humana no objecto da actividade, sendo externamente orientada e devendo levar a mudanças nesse objeto. Como Vygotsky enfatiza, a ferramenta é um meio através do qual a actividade externa humana se orienta no sentido de dominar e triunfar sobre a natureza. O signo, pelo seu lado, não provoca

nenhuma alteração no objecto da operação psicológica. É um meio de actividade interna, empenhada no domínio do próprio indivíduo. O signo é orientado internamente (VYGOTSKY, 1978 citado por FINO, 2001, p. 4).

Sendo assim, Vygotsky destaca que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). Com esse conceito formulado, é possível observar na educação formal, duas particularidades: a sistematização dos conhecimentos e a interação com os pares.

Para a educação, uma das grandes contribuições de Vygotsky está em três importantes zonas conceituais:

1ª Zona de Desenvolvimento Real:

refere-se ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 2007, pp. 95-6 *citado por* PIOVESAN *et al*, 2018, p. 84).

É o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento (ZANELLA, 1994, p. 98).

(VYGOTSKY, 1984, p. 97 *citado por* ZANELLA, 1994, p. 98-9).

2ª Zona de Desenvolvimento

Potencial: “refere-se ao que o sujeito pode aprender com o outro, cuja aprendizagem encontra-se num nível mais elevado” (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 84).

Conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimentos já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança (ZANELLA, 1994, p. 98).

3ª Zona de Desenvolvimento

Proximal: é a distância entre a primeira e a segunda zona, “alude ao espaço entre o que a criança já possui e o que ela precisa construir, ou seja, as funções que ainda estão em processo de maturação” (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 84). Dessa maneira, “a zona do desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Apesar das semelhanças de comportamento entre as crianças, nas particularidades das diferentes idades, quanto ao nível de desenvolvimento afetivo alcançado, elas diferem nas probabilidades de aprendizagem futuras. O desenvolvimento da aprendizagem de cada pessoa é uma região orgânica, social e afetiva dinâmica que possibilita a transição do funcionamento inter-psicológico para o funcionamento intra-psicológico, uma vez que todas as funções psicológicas e também da aprendizagem, resultam da constante reconstrução interna a partir de alguma atividade social partilhada.

Piaget e Vygotsky: contribuições paralelas

Se compararmos Piaget e Vygotsky, importantes teóricos do desenvolvimento humano, é possível incorrer no erro de sermos simplistas, cada um pesquisou e construiu a teoria com base nas experiências

científicas, na tentativa de buscar respostas sobre o processo de aprendizagem. Ambas as teorias apresentam características peculiares, fruto da particularidade dos

autores que traçaram metodologia diferente, como pode-se constatar analisando Quadros resumos 1 e 2.

Quadro 1 – Aspectos comparativos entre os teóricos Piaget e Vygotsky.

QUADROS COMPARATIVOS		
Teórico	Jean Piaget	Lev Vygotsky
Período	1896 – 1980	1897 – 1934
Teoria	Teoria da Psicogênese	Teoria Sócio-histórica
Palavra-chave	Construção do conhecimento	Interação social
Eixos da Teoria e Principais Conceitos	Assimilação / Acomodação Esquema / Equilibração Estágios de desenvolvimento	Mediação simbólica: instrumentos e signos Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)
Relação do indivíduo com o mundo	Adaptação (conhecimento prévio)	Da parte para o todo: Processo de socialização (relação com o mundo)
Papel do professor (e da escola)	Desequilibrar os esquemas dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios.	Intervir na ZDP, ou seja, na distância entre o que o aluno já domina e o que faz com a ajuda de um mediador.
Perfil do aluno	Participante do processo de aprendizagem de construção do conhecimento, co-autor, ativo, questionador	

Fonte: Comparando as teorias: Piaget x Vygotsky, blog de Emmanuele de Moura Peres (2012).

Quadro 2 – Aspectos divergentes e convergentes entre os teóricos Piaget e Vygotsky.

DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS	
Jean Piaget	Lev Vygotsky
<i>Quanto ao papel dos fatores internos e externos no desenvolvimento</i>	
Privilegia a maturação biológica	Privilegia o ambiente social
Fatores internos preponderam sobre os externos	Variando o ambiente social que a criança nasceu, o desenvolvimento também variará
Desenvolvimento segue uma sequência fixa universal de estágios	Não aceita a visão única, universal, de desenvolvimento humano
<i>Quanto à construção real</i>	
Os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança, de acordo com os estágios de desenvolvimento em que esta se encontra.	Interação com adulto ou crianças mais experientes.
A visão egocêntrica (particular e peculiar) que as crianças têm do mundo vai, progressivamente, aproximando-se da concepção dos adultos: torna-se socializada, objetiva (do indivíduo para o social).	Construção do real é mediada pelo interpessoal antes de ser internalizada pela criança (do social para o individual).
<i>Quanto ao papel da aprendizagem</i>	
Aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele (minimiza o papel da interação social).	Desenvolvimento e aprendizagem são processo que se influenciam reciprocamente (quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento).
<i>Quanto ao papel da linguagem no desenvolvimento humano e a relação com o pensamento</i>	

O pensamento aparece antes da linguagem, que é uma das suas formas de expressão.	Pensamento ou linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida.
A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensoriomotores e não da linguagem.	A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais, dando uma forma definida ao pensamento, possibilitando o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação.
A linguagem só ocorre depois que a criança já alcançou um determinado nível de habilidades mentais; está subordinada aos processos de pensamento.	A linguagem sistematiza a experiência direta das crianças e, por isso, adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.
As operações cognitivas não podem ser trabalhadas por meio de treinamento específico feito com auxílio da linguagem (não se pode ensinar, usando apenas palavras, a classificar, a pensar com reversibilidade).	A fala egocêntrica é o falar para si mesma e para o outro de seus planos interiores e ações; tem sentido social.
Coloca ênfase na criança como agente do seu desenvolvimento, responsável pela construção de seu conhecimento – sujeito da cognição; considera os erros das crianças como importantes no processo educativo e para a partir dele compreender seu modo de pensar.	Considera que a aprendizagem da criança antecede a entrada na escola e que o aprendizado escolar produz algo no desenvolvimento infantil, evidenciando as relações interpessoais.
Considera que a função da instrução é a de introduzir formas adultas de pensamento que entram em conflito sistemática do desenvolvimento espontâneo da criança.	Apresenta a noção de que o bom aprendizado é aquele que se adianta da criança, isto é, aquele que considera o nível de desenvolvimento potencial ou proximal.
Insiste que a educação formal ganharia com a utilização sistemática do desenvolvimento espontâneo da criança.	A aprendizagem e desenvolvimento humano pressupõe natureza social sendo processo dialético em que o sujeito transforma e é transformado pela realidade social, física e cultural.
Secundariza aspectos socioculturais o que pode influenciar atitudes discriminatórias.	Na construção social, considera as crianças como sujeitos sociais que constroem o conhecimento socialmente produzido.

Fonte: Adaptação do slide “Piaget e Vygotsky: convergências e divergências” de Jean Carlos Souza (2015).

Piaget apresenta uma tendência construtivista, apontando a atuação do sujeito como construtor estruturante de si mesmo, cuja maturação, transmissões culturais e sociais, experiências fisiológicas e equilíbrio não passam de fatores particulares desenvolvidos em contato com as etapas. Por outro lado, Vygotsky enfatiza os fatores interacionista, pois avalia o crescimento do sujeito a partir do viés intersubjetivo, através da troca como

consequência das interações, originando as funções mentais superiores.

Wallon, Piaget e Vygotsky: contribuições no desenvolvimento dos processos psicológicos

Sem dúvida, os principais teóricos que tentam entender a origem e a evolução da função mental são Piaget, Vygotsky e Wallon. Suas hipóteses são consideradas teorias da psicologia interativa que tem mais influência no estudo do

desenvolvimento infantil. Mas sobre o que é a teoria do interacionismo? Onde elas se encaixam em outras teorias de aprendizagem? Quais são as contribuições de cada um desses estudiosos se unindo em psicologia genética? Estas são algumas das perguntas abordadas neste tópico. Depois de ler e refletir, você poderá responder.

A pesquisa psicológica dá atenção especial à origem do comportamento humano, às ideias que adquirimos e às nossas funções psicológicas. A pesquisa genética psicológica dá atenção especial ao desenvolvimento humano. Entre o final da Primeira Guerra Mundial e os anos 1950, a psicologia do desenvolvimento fez um progresso considerável e foi amplamente incorporada à psicologia educacional.

Alguns autores buscaram elaborar teorias explicativas do desenvolvimento psicológico, incluindo Piaget, Vygotsky e Wallon (CHAKUR, 2005).

Apesar desses teóricos terem vivido em países diferentes: Jean William Fritz Piaget é suíço, Henri Paul Hyacinthe Wallon é francês e Lev Semenovitch Vygotsky é bielorusso, eles são contemporâneos e explicaram as funções psicológicas de forma inovadora, sendo diferentes das explicações da época. São consideradas interacionistas suas teorias e, entre essas, com maior influência no estudo do desenvolvimento infantil. O Quadro resumo 3 apresenta um comparativo entre esses três autores sob alguns aspectos.

Quadro 3 – Aspectos comparativas entre os teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon.

QUADRO COMPARATIVO			
Autor	Jean Piaget	Lev Vygotsky	Henri Wallon
Palavras-chave	Construção do conhecimento.	Interação social.	Afetividade.
Eixos da teoria e principais conceitos	Assimilação/acomodação; Esquema/equilíbrio; Estágios de desenvolvimento.	Mediação simbólica: instrumentos e signos; Zona de Desenvolvimento Proximal.	O movimento: expressão/instrumento; As emoções: afetividade; A inteligência: sincrético e categórico; A construção do eu: imitação/negação.
Relação do indivíduo com o mundo	Adaptação (conhecimentos prévios).	Da parte para o todo: processos de socialização (relação com o mundo).	Do todo para a parte: processo de individuação (“construir-se” indivíduo).
Papel do professor / da escola	“Desequilibrar” os esquemas dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios.	“Intervir” na ZDP, na distância entre o que o aluno já domina e o que faz com ajuda.	Considerar: história do aluno, demandas atuais e perspectivas (futuro).

Perfil do aluno	Participante do processo de construção do conhecimento, co-autor, ativo, questionador.
------------------------	--

Fonte: Piaget, Vygotsky e Wallon – Tripé teórico da Educação.

Portanto, o que Piaget, Vygotsky e Wallon têm em comum é que o conceito de processo de aprendizagem deve estar centrado no comportamento do sujeito. A partir dessa epistemologia, o professor

acredita que se os alunos agem e questionam as suas ações, eles irão construir conhecimento (BECKER, 1993). O Quadro 4 apresenta os enfoques dos três pensadores em questão.

Quadro 4 – Enfoques Walloniano, Piagetiano e Vygotskyano.

SÍNTESE COMPARATIVA			
	Henri Wallon	Jean Piaget	Lev Vygotsky
G E N E R A L I D A D E S	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora uma psicologia do desenvolvimento do psiquismo como o resultado da integração entre afetividade (emoções) e inteligência. • Lei da alternância com preponderância das etapas centrípetas quando o domínio é da afetividade e, etapas centrífugas quando o domínio é da inteligência. Eis o parâmetro da evolução dialética: unidade e diversidade; integração e diferenciação. A evolução é produzida por contrastes, conflitos e crises. • Movimento e manipulação dos gestos em diferentes espaços influenciam, limitando ou expandindo o desenvolvimento da criança. • Atendimento neurológico e médico pedagógico: crianças anormais (atrasadas, epiléticas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora uma psicologia da inteligência de escopo interdisciplinar: a epistemologia genética. • Um sujeito epistêmico que tem como centro de funcionamento um núcleo cognitivo o qual é comum a todos os sujeitos de mesmo nível. • Construtivismo entendido como estruturalismo genético. • Modelo cibernético de auto-regulação; equilíbrio majorante das ações sujeito-objeto (assimilação) e das reações objeto-sujeito (acomodação). • Uma genealogia das estruturas intelectuais, uma embriologia da razão. • Método clínico de observação e de interrogação da criança face a um material. • Método histórico-crítico de referência aos níveis isomorfos correspondentes história das ciências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe um modelo de estádios especiais do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. • Conciliação antecipada das divergências das visões de Wallon e Piaget sobre esse assunto. • A linguagem e o pensamento têm fontes genéticas diferentes: suas formas primitivas coexistem, sem se recobrirem como nos macacos. • Crítica à tese de Piaget para quem a linguagem egocêntrica é um subproduto do desenvolvimento, o índice de um pensamento egocêntrico situado entre o pensamento autístico primário e o pensamento lógico. • A linguagem egocêntrica é um fato, mas não há pensamento egocêntrico primitivo: este só se produz no curso do desenvolvimento

	instáveis) com dificuldades escolares. • Formação do eu depende da relação com o outro, oposição ao outro como descoberta de si mesmo.		• Apesar de suas divergências, o recorte temporal dos estádios de Vygotsky antecipa, de maneira muito isomorfa, o modelo de Piaget.
E S T Á D I O S E P E R Í O D O S	1º estágio: impulsivo e emocional (0 mês a 1 ano) a) Estágio de impulsividade motora (de 0 mês até três meses); b) Estágio emocional (3 meses a 1 ano).	1º período: sensório-motor (0 a 2 anos) a) Exercícios reflexos (até 1 mês); b) Primeiros hábitos; c) Primeiras aprendizagens (4 a 9 meses); d) Coordenação de esquemas secundários (8 meses a 1 ano); e) Reações circulares e esquemas ternários (11 meses a 1 ano e 6 meses); f) Invenção de meios novos pela combinação mental de esquemas.	1º estágio: primitivo (até dois anos) a) Função emocional, expressiva, afetiva-volitiva; b) Função social de contato, de ligação: apelo ou sinal e mensagem centrada no receptor); c) Função intelectual ou objetiva da linguagem.
	2º estágio: sensório-motor e projetivo (9 meses a 3 anos)	2º período: preparação e organização da inteligência operatória concreta (2 a 11 anos) a) Subperíodo das representações pré-operatórias (2 a 7 anos); b) Subperíodo das operações concretas (7 a 11 anos).	2º estágio: psicologia ingênua (2 a 4 anos)
	3º estágio: personalismo: (3 a 6 anos)	3º período: inteligência operatória formal (11 a 16 anos).	3º estágio: sinal exterior (4 a 7 anos)
	4º estágio: categorial (6 a 11 anos)		4º estágio: crescimento no exterior (desde os 7 anos)
	5º estágio: puberdade e adolescência (11 anos em diante)		

Fonte: Adaptação da “síntese comparativa” enviada por Vanessa Martins à plataforma Scribd¹.

Existia dois modelos para explicar a aprendizagem, a teoria do condicionamento e as teorias cognitivas, bem como a explicação interacionista e as sócio-históricas, que superam os conceitos epistemológicos anteriores. A principal

crítica a essas tendências é o foco do reducionismo, porque o empirismo reduz sujeitos a objetos, enquanto o racionalismo reduz objetos a sujeitos.

¹ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/73003252/enfoques-walloniano-piagetiano-e-vygotskiano-sintese-comparativa>

CONCLUSÃO

Embora seja uma teoria pouco mencionada no campo da educação, a obra de Wallon nos deu muita reflexão sobre a complexidade do desenvolvimento infantil. Quando a pesquisa foi iniciada, intuiu-se tentar entender como acontecia o desenvolvimento intelectual e a capacidade de aprendizagem da criança junto à ligação afetiva com o seu professor, e quais as características de pensamento, no que diz respeito ao ensino infantil.

É claro que a tarefa educacional do docente requer atitudes e conhecimentos diferentes, pois ele desempenha o papel de mediador no processo educacional de aquisição da cultura pelas crianças, e também se compromete a expandir o conceito de mundo e suas sociais relações, uma vez que “as relações de reciprocidade entre os fatores orgânicos e sociais, integrados dialeticamente em uma mesma unidade, constituem o processo de construção da pessoa” (ALENCAR, 2016, p. 73).

Através da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem,

descaracterizando-se parcialmente do modelo de conhecimento sistematizado, autocrata, que “detém o saber”, é possível obter informações e experiências que cooperam para o desenvolvimento da criança nas esferas do saber e do se comportar, superando o sincretismo primitivo de um pensamento cultural arcaico.

A afetividade é uma forma de prática pedagógica pensando nas condições de ensino, no conteúdo do ensino, sua relevância e clareza, como organizar o conteúdo, desenvolver atividades favoráveis para a interação do educando com o educador (MONTEIRO, 2018), avaliando e mediando a qualidade do que fazer em sala de aula, conseqüentemente transbordando para além dela.

O processo de ensino-aprendizagem deve beneficiar o conhecimento prévio do aluno e suas múltiplas experiências. Neste caso, a afetividade não só fornece um ambiente agradável para professores e alunos, mas também fornece uma humanidade centrada na unidade e orientada para a mudança.

REFERÊNCIAS

ALENCAR SEGUNDO JÚNIOR, E. B. **A constituição do eu e a alteridade: diálogos entre perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a psicologia psicogenética de Henri Wallon.** Dissertação [Mestrado em Psicologia],

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2016, 108 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22805/1/EudesBasilioDeAlencarSegundoJunior_DISSERT.pdf> Acesso em: 10/Out. 2020.

ATIVIDADES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Quadro comparativo: Piaget, Vygotsky e Wallon.** [Blog]. Disponível em: <<https://www.atividadeseducacaoinfantil.com.br/recursos-educacionais/quadro-comparativo-piaget-vygotsky-e-wallon/>> Acesso em: 30/Jul. (Sistemática, 2020) 2020.

BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos.** Porto Alegre: Paixão de Aprender, n. 5, 1993, p. 18-23.

CHAKUR, C. R. S. L. Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, 2005, pp. 289-96. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a05v21n3>> Acesso em: 17/Jun. 2020.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista de Educação**, v. 14, n. 2, 2001, pp. 273-91. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>> Acesso em: 28/Mai. 2020.

MONTEIRO, S. N. **Concepções de professores sobre crianças de seis anos no ensino fundamental:** contribuições de Henri Wallon. Dissertação [Mestrado em Educação], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2018, 137 p. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21233/2/Shirlei%20Nadaluti%20Monteiro.pdf>> Acesso em: 10/Out. 2020.

OLIBEIRA, P. S. **A relevância da afetividade nos processos de aprendizagem.** Dissertação [Mestrado em Psicologia Clínica], Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2018, 116 p. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35078/35078.PDF>> Acesso em: 10/Out. 2020.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** Trad.: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi, et al. 12ª ed [recurso eletrônico]. Porto Alegre: AMGH, 2013. Disponível em: <<http://sandrachiabi.com/wp-content/uploads/2017/03/desenvolvimento-humano.pdf>> Acesso em: 09/Mai. 2020.

PERES, E. M. **Comparando as teorias: Piaget x Vygotsky.** [Blog] Disponível em: <<http://pro-manu.blogspot.com/2012/08/comparando-as-teorias-piaget-x-vygotsky.html>> Acesso em: 22/Jul. 2020.

PIOVESAN, J.; OTTONELLI, J. C.; BORDIN, J. B. *et al.* **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.** 1. ed. [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf> Acesso em: 09/Mai. 2020.

RIBEIRO, R. S. **A afetividade no ensino fundamental:** o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon. Dissertação [Mestrado em Educação], Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Goiânia, 2017, 218 p. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3940/2/ROSA%20DOS%20SANTOS%20RIBEIRO.pdf>> Acesso em: 10/Out. 2020.

SILVA, N. A. **A importância da afetividade na relação professor-aluno.** Monografia [Graduação em Pedagogia], Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2013, 44 p. Disponível em: <https://monografias.brasilescuela.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm#indice_7> Acesso em: 10/Out. 2020.

SILVA, R. F. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem:** contribuições da teoria de Henri Wallon.

Dissertação [Mestrado em Psicologia], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, 2017, 164 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150708/silva_rf_me_assis_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y> Acesso em: 10/Out. 2020.

SOUZA, J. C. **Piaget e Vygotsky Convergências e Divergências.** [Blog] Disponível em: <[https://pt.slideshare.net/JeanCarlosdeSouza/pi](https://pt.slideshare.net/JeanCarlosdeSouza/piaget-e-vygotsky-convergncias-e-divergncias)

[aget-e-vygotsky-convergncias-e-divergncias](https://pt.slideshare.net/JeanCarlosdeSouza/piaget-e-vygotsky-convergncias-e-divergncias)> Acesso em: 30/Jul. 2020.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, n. 2, 1994, pp. 97-110. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf>> Acesso em: 09/Mai. 2020.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A PLATAFORMA KAHOOT COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM FISICA DURANTE AS AULAS REMOTAS DA PANDEMIA DO Sars-coV-2.

Genivaldo Ferreira da Silva¹

Nailza Lima²

Celsa dos Santos Albuquerque³

Ivací Bonfim Pinheiro⁴

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido com os estudantes do Centro Estadual de Educação profissional e Marcelo Deda Chagas localizada no interior do estado de Sergipe e vimos através deste compartilhar nossa experiência exitosa com o App Kahoot que nos proporcionou uma dinâmica prazerosa frente as aulas remotas de física nesses tempos de pandemia do Sars-Cov2 e distanciamento social, onde os estudantes tiveram que se adaptar a uma nova realidade. E por meio deste artigo que propomos a síntese da desenvoltura dos estudantes no uso do aplicativo para realizar as atividades do tipo simulado sendo um dos artifícios bem promissores utilizados como suporte para a disciplina de ciências da natureza que é vista como uma das mais desconexas do ponto de vista dos estudantes, visto que para eles, está componente curricular e recheada de cálculos e que não colabora para seu cotidiano. De fato, muito se ouve sobre este fato entre os estudantes, porém com as diversas formas que existe hoje fica a cargo do professorengrlobar a sua área para entreter os estudantes e com a pandemia não foi diferente. Concluimos, pois, que o interesse dos estudantes frente à novas formas de aprendizagem são inteiramente significativas e que colaboram a curto e longo prazo para o aprendizado dos estudantes do ensino médio em tempos de distanciamento social forçado.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Física. Pandemia. Kahoot.

¹ geni.herreira@gmail.com

² nlima441@gmail.com

³ celsaalbuquerque@hotmail.com

⁴ ivaci18@outlook.com

INTRODUÇÃO

De fato, desde quando foi pensado em inserido no ensino médio houve rejeição por alguns profissionais da educação e tão repentinamente o ensino remoto tinha tomado conta do território educacional e já vinha sendo de forma minuciosa e o impacto da pandemia do Sars-coV2 só veio acelerar esta modalidade de ensino (híbrido) no ensino médio inserindo uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem dos jovens no seu cotidiano. Sabendo do impacto causado pela pandemia nos diversos setores socioeconômico cultural entra em vigor as tão rejeitadas aulas virtuais e todos tiveram que se adaptar a uma nova realidade, tentando se enquadrar a um tipo de ensino que não compete a todos, porém é a realidade que nos convém.

Nisso, busca-se atrelar a todos de uma forma que sejam atingidos e consigam tirar o melhor proveito da situação, a partir daí consigamos atingir os níveis de aprendizados esperados por parte dos estudantes. Essa busca por integrar os diversos modos de aprendizagem fez com que muitos professores tiveram que se reinventar para poder dá conta da demanda de suas disciplinas dentre elas estão as Ciências da Natureza e suas Tecnologias enquadradas pela BNCC¹.

Segundo Nogueira (2020) num estudo preliminar realizado pela revista TIC Educação (2019) sobre acesso e uso de tecnologias foi relatado que os alunos do ensino médio usam mais as tecnologias do que os alunos mais novos e os estudo apontam que, entre os alunos do 2º ano do ensino médio, 93% são usuários de internet. Uso de aplicativos de mensagem instantânea (98% afirmam realizar esta atividade), uso de redes sociais (96%) e pesquisas na internet por curiosidade ou por vontade própria (95%) são os mais citados. E ainda discute que “Grande parte dos alunos do 2º ano do ensino médio afirma utilizar a internet também para aprender a fazer algo que não sabia ou que tinha dificuldade em fazer (94%), ler ou assistir a notícias (91%) e ler um livro, um resumo ou um e-book (65%). No entanto, enquanto 95% destes alunos afirmam assistir avídeos, programas, filmes ou séries na internet, 57% dizem postar na rede um texto, uma imagem ou um vídeo que ele ou ela fez.”

A partir desses dados vimos a necessidade de colocar em prática nos estudos da disciplina de Física nas 3 séries (1ª, 2ª e 3ª) do ensino médio de uma escola técnica de Sergipe o uso de um App para realização de atividade não presencial nesses tempos de pandemia.

¹ BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O App intitulado Kahoot é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos e que trabalha conteúdos de forma lúdica, podendo ser acessado tanto pelo celular, quanto pelo computador.

Assim, podemos entretê-los durante esse período tornando as aulas remotas mais dinâmicas e atraentes, visto que a desenvoltura e interesse dos alunos era quase nula.

As aulas remotas de física na pandemia do sars-cov2 e o uso do kahoot como estratégia metodológica

Link do Google Meet, salas virtuais, smartphones, Notebooks e grupos de Whatsapp tem sido as ferramentas necessárias para atual conjuntura do ensino e elas tem servido “muito bem” para tal feito, mesmo que as aulas remotas tem se apresentado de forma muito desconexa em alguns casos e para alguns, mas foi devido a pandemia do Sarscov2 pelo mundo que várias pessoas foram forçadas a moldarem-se as tecnologias, nisso, mexer em um simples smartfone tornou-se tarefa complicada se fazer, mas não difícil de se compreender, recorrendo-se a tutoriais das mais diversas formas nas plataformas de vídeos para ensinar/aprender como lhe dar com essa nova fase do aprendizado que até então causava resistência, e frente a isso a reviravolta tem ocorrido culminando na percepção de que estamos todos envolvidos a

era tecnológica e que foi preciso isso acontecer para podermos nos “adaptar” ou porque não dizer aceitar que isso seria um dia possível. Trabalhos remotos já existiam, e surgiram com mais precisão principalmente no meio educacional, digamos que 100% de forma tão repentina devido ao distanciamento social, levando a novas formas de pensar, estudar e se reunir para debater um determinado assunto, forçando professores e alunos a aceitação do ensino online, como diz Lagarto et al (2020).

“O ensino online de emergência caracteriza-se por uma separação física entre o aluno e professor, separação essa que não foi planejada e que resulta de uma situação de emergência. A tendência, nestes casos, é de transportar para a distância os conteúdos e o formato das aulas presenciais, e manter os alunos num regime de aulas síncronas e de acordo com os horários estabelecidos para as aulas presenciais”.

E que tem se tornado um desafio, mais um que os professores encontram para se adequar a realidade que lhe são impostas muitas vezes dentro do campo educacional. Daí, surge, a reflexão feita por Nogueira (2020) que:

Necessidade de distanciamento social na pandemia mostrou importância do acesso à internet e a computadores para escolas, professores e estudantes. Ensino

híbrido terá de passar a fazer parte da realidade da educação pública após a quarentena.

É nesse panorama que nós agrupamos as plataformas de ensino ditas síncronas (programas virtuais de videoconferência) e assíncronas onde se podem armazenar materiais (Power Points, documentos, vídeos em LGP, avisos, entre outros materiais de apoio) para o aluno consultar e estudar, e onde se podem disponibilizar e fomentar espaços de trabalho colaborativo. Aos professores cabe também a necessidade da busca de novas estratégias de estudo para tornar suas aulas mais prazerosas e atraentes “se virando como pode”, depara-se com os jogos e plataformas virtuais para isso acontecer. Descobrimo nas metodologias ativas que esta seria a sua única opção nesse tempo de distanciamento social. Nesse sentido o professor busca as melhores formas de fazer com que suas aulas sejam proveitosas trazendo o estudante a inteirar-se dos contextos propostos pelas disciplinas.

Silva et al. (2018) destaca-se que o jovem contemporâneo não pode mais permanecer confinado numa sala de aula, na qual o professor utiliza exclusivamente pincel e quadro branco. Este jovem que já nasceu num mundo imerso nas TDIC, sendo, portanto, nativo digital (PRENSKY, 2001), tem características próprias preferindo imagens a textos, e faz uso com

facilidade da linguagem iconográfica. Dessa forma, o aprendiz da atualidade precisa de um ambiente, no qual o professor faça uso de metodologias ativas, utilizando recursos proporcionados pelas tecnologias digitais, com a finalidade de proporcionar motivação extrínseca e intrínseca”.

Defendendo a ideia de que a interação e percepção de que as metodologias ativas e os jogos digitais são os atributos que trazem o aprimoramento de ideias inovadoras que se enquadram nesse perfil e que trazem o prazer de aprender frente ao monótono é que surge as plataformas de games atrelado ao ensino e aprendizagem de alguma forma específica para que haja compreensão e aproveitamento do é proposto nas atividades à distância e nesse sentido sabemos que selecionar um software educacional e inseri-lo nas atividades desala de aula uma não é tarefa fácil para alguns. No entanto, é preciso criar espaços de aprendizagem, que os estudantes se apropriem das novas metodologias de ensino associadas aos recursos digitais, tais como os objetos de aprendizagem (OA), ambientes virtuais ou softwares (SILVA et al., 2015)

Cabe ainda salientar, que esses materiais educacionais estejam adequados ao desempenho dos aparelhos dos estudantes, visto que muitos tem relatado que a quantidade de material excede o limite

de memória acessivo causando transtornos e muitas vezes a evasão escolar promovida ainda pelo distanciamento social e o acesso à internet corrobora para desistência de muitos estudantes e é comprovada na fala da coordenadora da pesquisa TIC Educação, Daniela Costa:

“Apesar de 83% dos alunos de escolas urbanas serem usuários da internet, há muita desigualdade nesse acesso. Temos, por exemplo, 18% dos estudantes que acessam exclusivamente a internet pelo celular, sem uso de qualquer outro dispositivo”. “Muitas vezes esse celular é compartilhado entre os familiares e o aparelho, quase sempre, não comporta instalação de aplicativos e não há espaço para

METODOLOGIA

Quanto à abordagem, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, por se mostrar mais adequada para o tipo de situação que nos convinha. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram observação e questionários online na plataforma Kahoot na modalidade Quizzes. As atividades foram desenvolvidas no final de cada mês sendo que sua utilização surgiu como uma alternativa frente a reclamação da quantidade de atividades propostas pelas disciplinas e que os alunos não estavam dando conta, ficando acumulado e não sendo sintetizada pelos estudantes. Daí, a fim de proporcionar um alívio nas demandas e obter um rendimento mais

armazenamento de conteúdo.”
(Jornal Fato.com.br; jul. 2020).

De fato, é justamente isso que ocorre com a maioria dos estudantes de todo Brasil e acreditamos que é nesse intuito que colaboramos para que os estudantes possam nessa reinvenção pedagógica do processo didático absorver de maneira lúdica os conhecimentos necessários a partir desse aplicativo, podendo ajudá-los de forma prazerosa no ensino remoto e tão necessário atualmente mais especificadamente na área de Física, considerada uma das mais temidas das ciências da natureza e suas tecnologias.

frente a nossa realidade, é que surgiu a oportunidade de utilizá-lo com os alunos da escola técnica estadual numa cidade do interior do estado de Sergipe fazendo simulados virtuais a cada final de mês. A recepção foi a mais promissora possível, propiciando o interesse dos estudantes e aqueles mais interessados em internet e em atividade virtual, se engajando muito bem no “novo” frente ao que disciplina poderia oferecer.

Optamos por apresentá-los a “nova” ferramenta e usá-la nos moldes off-line devido aos fatores de falta de internet ou outros problemas relacionados a isso, repercutindo melhor nas atividades propostas pelo professor.

O uso do APP nas aulas remotas de física

O App KAHOOT é de origem norueguesa, sendo uma ferramenta tecnológica interativa que incorpora elementos utilizados no design dos jogos para engajar os usuários na aprendizagem. Segundo consta, para alguns teóricos ele serve de proposta para proporcionar experiências envolventes de aprendizado tanto dentro e quanto fora das salas de aula. Uma das características dessa ferramenta é despertar a curiosidade e o envolvimento dos estudantes digitais em experiências para impactar positivamente sua performance de aprendizagem (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017).

O Kahoot possibilita a criação de quatro tipos de atividade e optamos por escolher a que mais convinha com a realidade dos estudantes.

Apesar de muitos sentirem dificuldades de acesso o app se apresentava

no idioma de língua inglesa (apesar que ele pode ser modificado para o português) e alguns rejeitarem a ferramenta ele foi muito bem aceito pela maioria, corroborando de forma mais promissora para os simulados propostos na disciplina de Física e facilitando o entendimento dos jovens frente as questões propostas para assimilação de conteúdo estudado no ensino remoto.

De acordo com o que apuramos, numa pesquisa realizada sobre a utilização do Kahoot nas aulas de Física observamos que os resultados se apresentaram bem proveitosos como podemos observar nas respostas dos alunos das 3 séries como veremos a seguir nos resultados e discussões. Abaixo temos o quantitativo de participantes no simulado realizado:

Quadro 1: Quantitativo de participantes no primeiro simulado.



Fonte: Autoria própria.

Quadro 2: Análises das 1ª, 2ª e 3ª séries.

1ª Séries: St, Mecânica e Química						
<input type="checkbox"/>	Tipos de Forças		Aug 12 2020, 10:29 am	Challenge	46	⋮
<input type="checkbox"/>	Forças, peso e massa de um corpo		Aug 12 2020, 10:27 am	Challenge	39	⋮
<input type="checkbox"/>	Força de atrito		Aug 12 2020, 10:23 am	Challenge	42	⋮
<input type="checkbox"/>	Forças de atrito		Aug 12 2020, 10:18 am	Challenge	41	⋮
<input type="checkbox"/>	Leis de Newton		Aug 12 2020, 10:02 am	Challenge	46	⋮
2ª séries St e PG						
<input type="checkbox"/>	Ondulatória		Aug 12 2020, 10:48 am	Challenge	45	⋮
<input type="checkbox"/>	Ondas 2		Aug 12 2020, 10:44 am	Challenge	51	⋮
<input type="checkbox"/>	Ondas		Aug 12 2020, 10:39 am	Challenge	54	⋮
3ª Séries St e PG						
<input type="checkbox"/>	Corrente Elétrica	Finished	Aug 12 2020, 11:07 am	Challenge	10	⋮
<input type="checkbox"/>	Efeitos da corrente elétrica	Finished	Aug 12 2020, 11:05 am	Challenge	12	⋮
<input type="checkbox"/>	Corrente Elétrica 2	Finished	Aug 12 2020, 10:59 am	Challenge	9	⋮
<input type="checkbox"/>	Eletrodinâmica	Finished	Aug 12 2020, 10:55 am	Challenge	12	⋮

Fonte: Autoria própria.

Quadro 3: Resultado com a porcentagem dos 10 primeiros nas 1ª séries.

Nickname	Rank	Correct answers	Unanswered	Final score
Lucas Soud 1º M	1	100%	—	21.000
Daniel 1º M	2	70%	—	16.000
Sam Silva 1º M	3	70%	—	16.000
Ivan Carlos - Q	4	70%	—	16.000
Yandro Layssa	5	70%	—	16.000
Robert 1º M	6	70%	1	16.000
Mayssa 1º Quim	7	70%	—	16.000
BIQUELME 1º M	8	70%	—	16.000
Helena	9	67%	—	14.000
Jayne 1º M	10	67%	—	14.000

Fonte: Autoria própria.

Quadro 4: Resultados com a porcentagem dos 10 primeiros nas 2ª Séries.

Nickname	Rank	Correct answers	Unanswered	Final score
vitória 2º st	1	100%	—	7.000
Jeise Kelly 2º PC	2	100%	—	7.000
Danielle 2ST	3	100%	—	7.000
Joedson 2º PC	4	100%	—	7.000
Anna 2º PCG	5	100%	—	7.000
Lucas 2ST	6	100%	—	7.000
Enádily Cardoso	7	100%	—	7.000
Kamila 2º ST	8	100%	—	7.000
Gabriel Conceiç	9	100%	—	7.000
Venicius Sá 2P	10	100%	—	7.000

Fonte: Autoria própria.

Quadro 5: Resultados com a porcentagem dos 10 primeiros nas 3ª séries.

Nickname	Rank	Correct answers	Unanswered	Final score
Anthony 3º ST	1	80%	—	8000
Beatriz 3 ST	2	70%	—	7000
Berlson 3 ST	3	70%	—	7000
João Pedro 3 ST	4	60%	—	6000
Luiza 3 PC	5	50%	1	5000
João C. 3st	6	50%	—	5000
Alraão 3 PC	7	40%	—	4000
Isabelli 3T	8	20%	—	2000
Sara 3ºST	9	20%	—	2000
Letícia 3 st	10	10%	—	1000

Fonte: Autoria própria.

Quadro 6: Alguns comentários dos estudantes e repercussão dos simulados e APP por turma.



Fonte: Autoria própria.

Quadro 7: Opinião dos alunos à respeito do simulado e APP



Fonte: Autoria própria.

Quadro 8: Opinião dos alunos à respeito do simulado e APP.



Fonte: Autoria própria.

Quadro 9: Opinião dos alunos à respeito do simulado e APP.



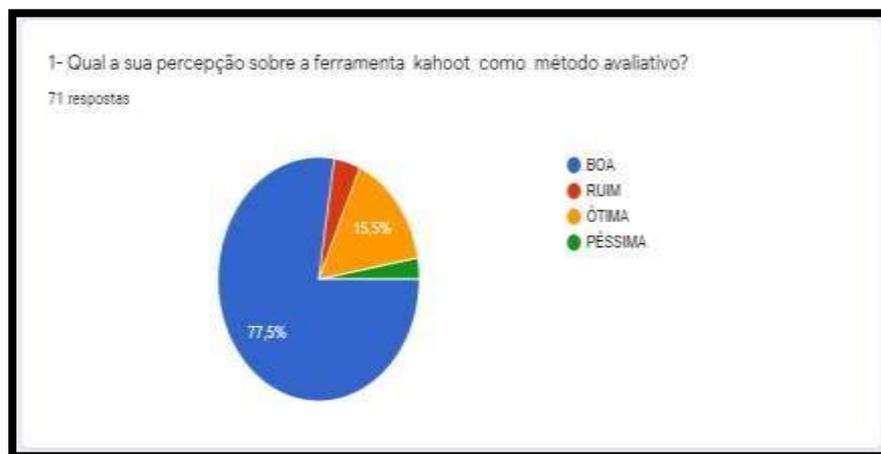
Fonte: Autoria própria.

RESULTADOS E DISCURSÕES

Aqui encontramos o resultado da relevância que o app deu a disciplina na busca por dinamizar a participação dos estudantes e como o aplicativo tinha sido dimensionado, vendo as suas proporções

nas atividades dos alunos e a partir de 10 perguntas realizadas vimos a relevância e aproveitamento que adquiriram nesses moldes. Vejamos a primeira que tratamos sobre a percepção da ferramenta como método avaliativo:

Quadro 10: Resultados em relação a percepção da ferramenta kahoot como método avaliativo.



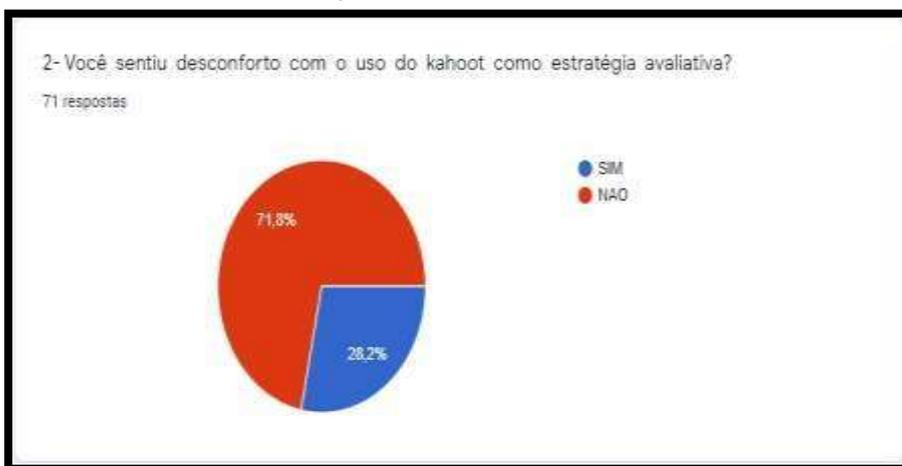
Fonte: Autoria própria.

Os resultados apresentados repercutem na ideia de que os alunos tiveram uma boa aceitação do app cabendo a 77,5% destes diz ter uma boa impressão dele como forma de avaliação.

Na segunda pergunta tratamos do desconforto em usá-lo como estratégia avaliativa e ainda assim observamos que a

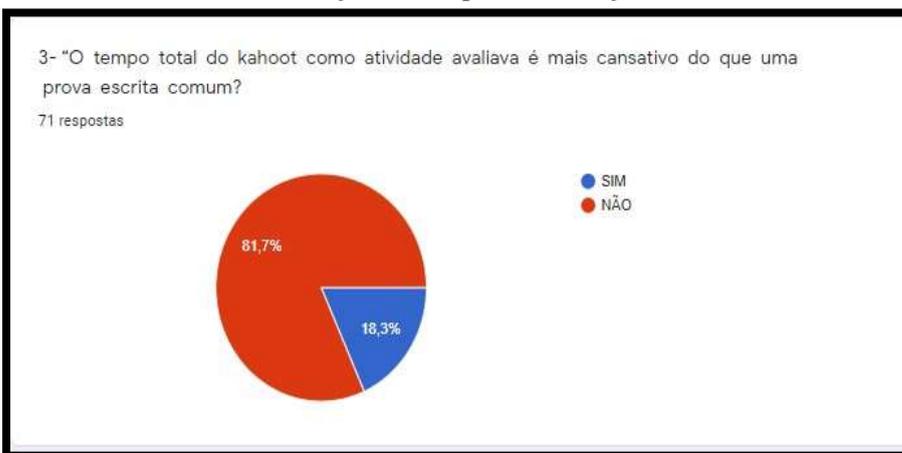
ideia simplista é relevante e aceitável tendo que 71,8% dos estudantes dizem não ter nenhum desconforto no uso do APP como forma avaliativa, nos atribuindo as melhores ideias de que o aplicativo tem uma grande relevância em sua aplicação com os jovens estudantes.

Quadro 11: Resultados em relação ao uso da ferramenta.



Fonte: Autoria própria.

Quadro 12: Resultados em relação ao tempo na utilização da ferramenta.



Fonte: Autoria própria.

O resultado apresentado é bastante animador frente a outras formas tradicionais

de ensino/aprendizagem e 81,7% dos estudantes disseram não possuir queixas do

tempo necessário para realização, que se enquadra nos mesmos moldes das avaliações tradicionais.

A questão 5 engloba necessariamente ao uso de métodos

“fraudulentos” durante o uso do app pra realizar uma atividade e tão logo vemos a sua repercussão frente as respostas dos alunos

Quadro 13: Resultados em relação a pergunta referente ao quadro abaixo.



Fonte: Autoria própria.

As respostas dos estudantes são propicias a realidade que nos convém e mesmo em distanciamento social eles usam as mais diversas facetas para se dar bem durante a realização da atividade

A sexta questão trazemos a empatia do estudante sobre a aplicação do simulado

com o app e é interessante notar que mesmo diante do processo tecnológico de aprendizagem alguns ainda se mantêm resistente as novas possibilidades de atividades.

Quadro 14: Resultados em relação a pergunta referente ao quadro abaixo.



Fonte: Autoria própria.

Cabendo a 69% deles terem uma boa impressão dos simulados virtuais realizados a cada final de mês com o app. Enquanto que 22,5 destes estudantes acham ótima a utilização, dando uma ótima repercussão para sua utilidade.

Nesta sétima pergunta, queríamos saber se a internet dos estudantes era suficiente para o uso do app e a realização do simulado podemos perceber o seguinte no quadro 15.

Quadro 15: Resultados em relação a internet.

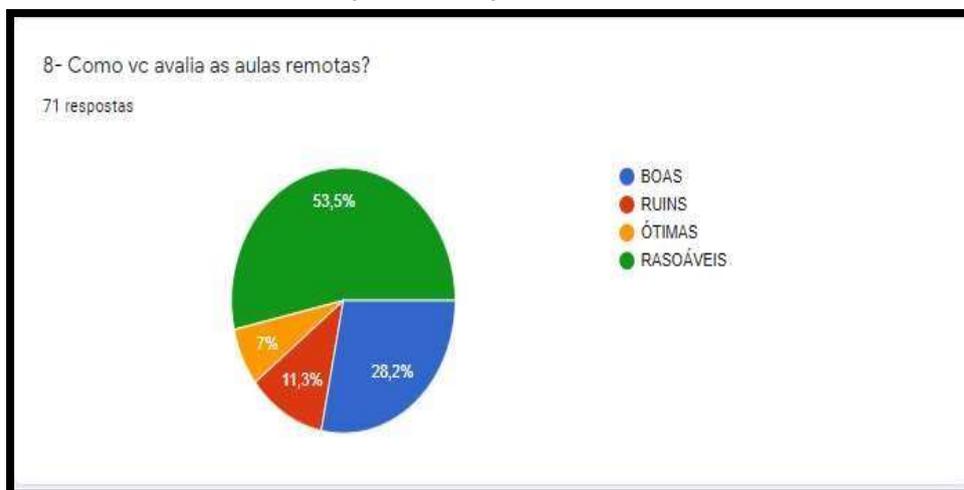


Fonte: Autoria própria.

Das 71 pessoas que responderam o questionário 71,8% dizem que a internet funciona muito bem, mesmo em dias

atípicos, sendo que 28,2% deles relataram que não e muitas vezes nos dias atípicos são os piores possíveis para as aulas remotas

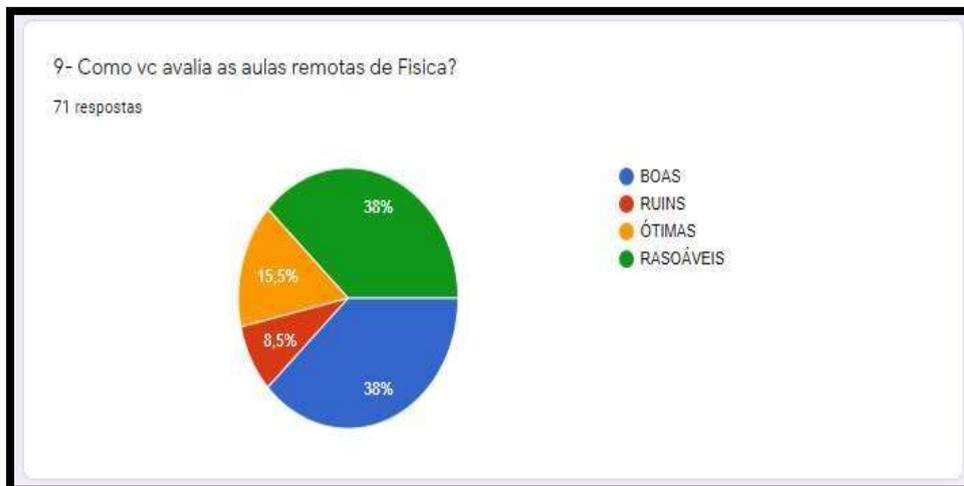
Quadro 16: Resultados em relação a avaliação da ferramenta.



Fonte: Autoria própria.

Nesta nona pergunta, gostaríamos de saber como eles avaliavam as aulas remotas de física e observamos o seguinte:

Quadro 16: Resultados em relação as aulas remotas.



Fonte: Autoria própria.

Frente as alternativas propostas observamos que os estudantes estão se esforçando o máximo que podem no entendimento e compreensão das aulas remotas de física, mesmo não tendo um acompanhamento suscetível de contato e diálogos diretos. Nesse resultado achamos conveniente que as aulas estejam possibilitando aprendizado de alguma forma havendo um empate técnico onde 38% dos alunos acham as aulas remotas

boas/ ou razoáveis frente a repercussão dos demais.

Nesta última pergunta, pedimos aos estudantes que deixassem um comentário para melhoramento das aulas remotas de física e a seguir vemos o resultado. Não poderíamos esperar melhores respostas, sendo que os estudantes externaram suas ideias e dilemas frente as outras disciplinas, que convenhamos devem usar algum instrumento que os deixem entretidos e familiarizados com os conteúdos

Quadro 16: Comentários relacionados a utilização das ferramentas.

10- DEIXE UM COMENTÁRIO DO QUE PODEMOS MELHORAR E UTILIZAR NAS PRÓXIMAS AULAS REMOTAS

71 respostas

Quanto as aulas de física acho que o professor deveria continuar utilizando os vídeos do canal ciência todo dia já que o conteúdo é mais dinâmico, porque alguns outros vídeos de outros canais que ele escolhe acabam com uma qualidade não muito boa ou os professores nos vídeos não explicam tão bem quanto o Pedro Loos do ciência todo dia, e após os vídeos acho que o professor deveria pegar algumas questões e resolver com a gente para que ficasse mais fácil a compreensão.

Atividades online que são mas rápido pra responder , do que passada por caderno, pois com tantas pra copiar,atrasar a gente.

na verdade, eu acho que os professores estao fazendo o melhor possivel,mas n e o mesmo que uma aula presencial

Pra mim tá tudo ótimo precisa melhorar nada não

Gosto bastante da dinâmica, continue assim!!

Diminuir as atividades, tem muuita atividade e as vezes acumula, só pq todo mundo ta em casa não significa q vamos ter tempo para fazer tooodas as atividades e ainda revisar o assunto mesmo dando uma semana para entregar, não estou falando especificamente de física mas sim de todas as matérias. fora isso mais nd

O tempo que temos pra responder os simulados é confortável, então eu acredito que tá bem legal dessa forma!

Fonte: Autoria própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nossos estudos foi percebido um comportamento mais diferenciado dos estudantes e a quantidade de participação superou a expectativa das aulas remotas visto que a maioria deles não

possuem internet, ficando sujeito a fazer as atividade muitas vezes reféns de dados móveis, mas mesmo assim percebemos que a quantidade de participantes são expressivamente superior que nas aulas remotas pelos links disponibilizados, não cabe aqui dizermos que o uso da ferramenta

é a melhor que existe, mas apontamos como uma das que podem ser utilizada como ponto de partida para deixar o aluno mais atento as aulas remotas, pois a interação dos alunos com a nova estratégia foram bem

perceptíveis e aceitável, sendo que alguns tiveram a tão esperada recusa que já prevíamos com coisa “nova” inserida na disciplina durante esse tempo de distanciamento e estudos remotos.

REFERÊNCIAS

LAGARTO et al. Guia de boas práticas de ensino online em contexto de emergência para alunos surdos durante a pandemia da doença covid- 19. Guidelines 2020 para Ministério da educação/ direção-geral da educação. Universidade católica portuguesa: Instituto de Ciências da Saúde Faculdade de Ciências Humanas Disponível em:<
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/guia_de_boas_praticas_de_ensino_online_em_contexto_de_emergencia_para_alunos_surdos_durante_a_pandemia_da_doenca_covid_19.pdf>Acesso em: 01 de out. de 2020.

NOGUEIRA, F. **Ensino remoto: o que aprendemos e o que podemos mudar nas práticas políticas públicas.** Disponível em:<<https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>22 de junho de 2020> Acesso em: 28 de set. de 2020.

SILVA, J. B. et al. **Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula.**

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza/CE – Brasil. **Revista Thema, ENSAIOS E RELATOS.** 2018 | Volume 15. nº. 2, Pág. 780 a 791.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICA DE ENSINO: DESAFIOS PARA O PROFESSOR DA ERA DIGITAL

Luciane Victorino Barbosa¹
Joselito Araújo Silva²

RESUMO

Este artigo apresenta uma exposição teórica sobre a história das gerações, uma reflexão sobre as vantagens do uso das novas tecnologias na prática de ensino bem como uma crítica sobre os perigos do uso livre da internet no espaço escolar. Problematiza a prática pedagógica de professores que se encontram presos aos métodos tradicionais e sentem medo de inovar. Tem como principais objetivos discutir ideias, métodos e apresentar sugestões que ajudem o professor a tornar sua aula mais atrativa. Os resultados sugerem que a prática pedagógica deve ser aliada das novas tecnologias. Nesse sentido considera-se que o professor deve vencer os desafios da era digital e que a escola precisa se integrar com o mundo que a cerca.

Palavras-chave: Novas tecnologias. Prática de ensino. Era digital.

ABSTRACT

This article presents a theoretical exposition on the history of generations, a reflection on the advantages of using new technologies in teaching practice, as well as a criticism about the dangers of free use of the internet in the school space. It questions the pedagogical practice of teachers who are stuck with traditional methods and are afraid to innovate. Its main objectives are to discuss ideas, methods and make suggestions that help the teacher to make his class more attractive. The results suggest that pedagogical practice should be combined with new technologies. In this sense, it is considered that the teacher must overcome the challenges of the digital age and that the school needs to integrate with the world around it.

Keywords: New technologies. Teaching practice. Digital age.

¹ Lucianebarbosa06@hotmail.com

² joselitoaraujo947@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta um breve resumo da história das gerações bem como suas características, que discute mudanças na prática de ensino e a quebra de paradigmas por parte de profissionais que receiam inovar suas aulas. O estudo ainda aborda o perigo do uso livre da mais importante ferramenta tecnológica da atualidade, a *internet*. Procura mostrar que quando usada no contexto escolar com responsabilidade pode ser um objeto facilitador da aprendizagem e rica fonte de pesquisas.

Ao dividir os indivíduos em grupos, pode-se classificá-los por geração, a cada geração que surge, há superação da outra em questão de descobertas e conquistas. (Fava 2012) Cada grupo entende que sua geração é a mais avançada, é única, é mais competente que as anteriores. Quando existe um contato diário, rotineiro entre pessoas de idades diferentes, ou quando essa convivência se passa no espaço escolar, não havendo uma abertura de pensamentos, pode haver conflitos.

Em relação ao aprimoramento do processo de ensino, sugere-se uma reflexão por parte do profissional da educação, que este reveja sua postura, enquanto educador na era digital. Pois sua clientela faz parte de uma

geração que está sempre conectada e também está apenas a um clique das informações que desejam. Nada pode ser monótono. Os jovens são seguros de si e sabem o que querem. Podem acatar sugestões, mas não aceitam imposições ou normas ditadas.

Esse estudo ainda aborda os perigos do uso livre da internet no espaço escolar e sugere alguns cuidados por parte dos pais e da escola em relação a esse problema. A internet representa uma das grandes conquistas da humanidade, que deu ao homem uma certa onipresença e lhe abriu portas para grandes oportunidades. Novos empregos surgiram e aparece uma nova forma de expor a arte ao mundo. Mas os perigos são inegáveis.

Estamos vivendo a Era Digital e os jogos, as doenças, os vícios, a pornografia, os prejuízos financeiros, o suicídio, principalmente entre os jovens, são os pontos negativos desse período. O surgimento de novas doenças causadas pelo uso constante e doentio dessa ferramenta digital é um ponto negativo, que se contrapõe aos inúmeros benefícios trazidos por ela ao mundo contemporâneo; Por isso, a pesquisa apresenta discussões e sugestões de prudência em relação à utilização da rede.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nomenclatura e características das gerações

As gerações são grupos de pessoas que pertencem à mesma faixa etária. Os estudiosos as classificam de acordo com o ano em que nasceram, os hábitos que possuem e o momento, que faz parte da formação de sua personalidade. Existe uma razão social para que determinado grupo de pessoas tenha sua própria forma de agir. Seus medos, seus anseios, suas manias, são frutos do contexto histórico em que se vive. A sociedade de cada época exerce influência direta no comportamento de cada geração.

Geração belle époque

Uma das gerações mais próximas da era em que vivemos é a chamada de *Belle Époque* brasileira, ou seja, as pessoas que nasceram, segundo (Oliveira 2008), entre 1920 e 1940. Os teatros, as livrarias, os cafés-concertos, as operetas e os balés da França encantavam e seduziam os brasileiros, que tinham condições de ostentar uma viagem por ano a Paris, que naquela época era de profundo bom tom que se visitasse.

natureza qualitativa, com análise de conteúdo de livros e documentos adquiridos em bibliotecas físicas e virtuais.

Segundo (OLIVEIRA, 2008) a missão dos jovens dessa geração era reconstruir a sociedade, e isso os influenciou positivamente na formação de suas famílias, na educação de seus filhos e no trabalho. Por isso, os costumes dessa época eram bem diferentes dos costumes atuais. As famílias tinham outros valores. Não havia a liberdade e o respeito às diferenças que existe hoje em dia.

Infelizmente, a educação neste período era para poucos. A elite brasileira era a minoria e somente ela tinha acesso a uma educação de qualidade. A carreira militar foi tudo o que sobrou como opção para a classe média que quase não existia. O poder estava nas mãos dos latifundiários e a industrialização dava seus primeiros passos. Com a Primeira Guerra mundial, alguns jovens que podiam estudar com bastante dedicação, assim o faziam.

Atualmente, como a média de vida dos brasileiros aumentou, ainda há pessoas dessa faixa etária, mas como aposentados, evidente que não atuam mais nas salas de aula, numa convivência diária com os jovens. Se exercem alguma influência na prática de algum professor em exercício da função, está se dá de forma indireta, pela

convivência familiar ou pelo legado de suas vidas enquanto professores atuantes.

Geração baby boomer

Com o fim da Segunda Guerra Mundial as pessoas tentavam reconstruir suas vidas e o brasileiro decidiu ter mais filhos. De acordo com Oliveira (2008), pertencem à geração “Baby Bommer” os nascidos entre 1940 e 1960. Foi a primeira geração a viver um período significativo de paz. Surgem então os Anos Dourados. Foram muitos bem assistidos pelos pais e criaram uma visão positiva do amor. A educação era rígida e havia severas punições para comportamento fora do padrão.

A classe média emergente teve acesso à universidade. Doutrinas e dogmas foram questionados. A liberdade que o jovem tinha para questionar criou um clima de rebeldia. O amor livre, sexo, drogas. Os Baby Boomers foram conquistadores da liberdade tão almejada. Eles eram idealistas e sonhavam com um mundo salvo pelo amor. Faziam oposição ao consumismo, usavam roupas velhas e adotavam um estilo hippie. Praticavam nudismo e consumiam muita droga.

O estilo musical era o rock psicodélico de Led Zeppelin, Jimi Hendrix, Pink Floyd, Bob Dylan, The Beatles e Janis Joplin. No Brasil, Raul Seixas, Mutantes, Zé Ramalho, Caetano Veloso e Gilberto Gil inspiravam posturas e comportamentos de

questionamentos e insatisfação com o que ditava as elites dominantes. Segundo (OLIVEIRA, 2008), eles já em idade madura, começaram a se preocupar com o bem estar e com a saúde, atualmente ainda conservam essa preocupação, no objetivo de conseguirem estar eternamente jovens.

No final de 1960 e início de 1970, os Baby Boomers, com uma parte do idealismo perdido por causa de grandes acontecimentos como o assassinato de John Kennedy e de Martin Luther King, mergulharam no mundo do trabalho e passaram a planejar melhor suas vidas. Atualmente, já amadurecidos, os \baby Boomers são considerados os pais da geração X, avós da geração Y e bisavós da geração Z. Muitos se aposentaram cedo e voltaram para o mercado de trabalho.

A geração x

Essa geração aproveita a liberdade conquistada por seus pais. Procura viver o materialismo, o consumismo, querem viver o hoje e confiam o mínimo no dia de amanhã. A geração dos nascidos entre 1960 e 1980 segundo Oliveira (2008), é denominada Geração “X”. Trata-se de uma geração inconformada e competitiva. A geração X é bem individualista. Muitos conviveram em famílias desfeitas pelo divórcio.

A geração X é muito confiante em si mesmo e pouco confiante na sociedade.

Está cada vez mais especializada em tecnologia. São interessados por tudo, mas de maneira superficial. Segundo (OLIVEIRA, 3008), alguns ainda fizeram parte de movimentos como hippies. Mostravam roupas coloridas. Ouviam músicas mais barulhentas, tudo era excesso. Eram considerados rebeldes e não toleravam nada convencional ou padronizado, inclusive a família.

A primeira vista é alguém atraente, dinâmico e divertido, mas sendo melhor observado, é materialista, egoísta, vazio e contraditório. Nem religioso, nem ateu, tem sua própria perspectiva. Visa dinheiro, poder e fama, então sua visão de ética em que se aderir à sua própria medida. Felizmente está cansado e esse cansaço cede espaço para que ele próprio perceba que precisa criar um espaço afetivo onde caiba o material, o espiritual e o cultural. É uma geração angustiada por vários conflitos, entre eles o fato de ter uma constante crise de identidade entre o materialismo e o espiritualismo.

Essa geração, sempre apressada, é também uma geração estressada e por isso causa em seus filhos um comportamento indisciplinado nas escolas que frequentam. É uma geração que reconhece que para ter melhor emprego, é preciso ter novas habilidades, informações e aprendizados. A geração X estabeleceu um novo código de relacionamento e comportamento. A

consequência foi o declínio das relações familiares.

Todos esses aspectos da geração X influenciaram a geração Y, de modo que aliada à tecnologia e ao mundo digital, incentivou a formação de uma geração que é ousada, agressiva, não gosta de admitir erros e costuma atormentar os profissionais da área da educação que interagem com ela. A maioria dos professores atuantes em sala de aula faz parte dessa geração e geralmente, pelo choque de opiniões, entram em conflito com seus alunos.

Geração y

A denominada Geração “Y”, segundo Oliveira (2008), são os nascidos entre 1980 e 1999, são filhos dos Baby Bommers e dos primeiros membros da Geração “X”. Trata-se de uma geração que tem um comportamento diferente de todas as outras gerações. É uma geração realista, são consumistas ao extremo, têm como ídolos pessoas próximas. Alguns a apontam como a geração daqueles que consomem álcool e drogas em excesso, uma geração triste e superprotegida.

São diferentes porque são jovens, que cresceram num mundo digital. Eles têm sede de informação, amam o excesso. Segundo (PERISCINTO, 2008) é normal essa geração usar o celular, ou alguma rede social, ao mesmo tempo em que comem algo, possuem habilidade para equilibrar

diversas atividades, mas sentem dificuldade de concretizar um projeto a longo prazo. Eles têm algo em comum que é o tempo excessivo em que passam conectados.

Passam muito tempo sem diferenciar o que online e o off-line. Eles não pensam na identidade digital e real separadamente. Eles estão a apenas um clique daquilo que procuram. Eles nem usam relógio porque estão online ininterruptamente. Eles possuem hábitos eletrônicos no sentido de acessar o *facebook*, pesquisar no *google*, usar o *instagram*, escolher seu filme preferido no *Netflix*, ou baixar sua música preferida no *shared*.

Eles podem auxiliar membros de outras gerações com pesquisas e atualizações. Preferem arquivos digitais a livros, *e-mails* a cartas, vivem em redes de relacionamento, compartilham tudo, expõem seus sentimentos online. Este jeito de viver é motivo de preocupação para os educadores da contemporaneidade. Eles se expõem em excesso. Do ponto de vista dos membros de outra geração, algumas exposições mais íntimas podem comprometer o futuro profissional ou pessoal destes jovens.

Mas eles não compreendem a dimensão do perigo, porque ciberespaço em que vivem não permite. Parece que existe uma falha de comunicação entre eles e seus professores, que não entendem sua

linguagem e não aceitam tantas abreviações. Hoje, baseado na forma de comunicação desses jovens, pode-se dizer que há risco de um declínio de uma linguagem culta formal. Alguns professores não aceitam a linguagem utilizada pelos jovens da geração Y.

Geração z e geração alpha

A Geração Z e a Geração Alpha são compostas por pessoas que possuem certa dependência da tecnologia. Elas nasceram na era dos tablets, smartphones, *internet* banda larga, jogos eletrônicos e todo esse aparato tecnológico faz parte de suas vidas.

A geração “Z”, para (Peconick, 2012) costuma zapear, capazes de mudar com rapidez da TV para o celular, do videogame para uma rede social ou do MP4 para o e-book. Elas têm o mundo 2.0 no DNA.

Em relação à Geração Alpha, não existem muitas definições sobre ela, a qual é composta por pessoas, que nasceram após o ano de 2010 e que ingressaram na escola mais cedo, assim armazenam um número de informações maior do que as gerações anteriores, pois nasceram e estão vivendo num período rico em informações lançadas pelos meios de comunicação de massa e sites disponíveis na internet à distância de um clic.

Uma reflexão sobre a prática pedagógica na era digital

O acesso às novas tecnologias transformou a humanidade. Hoje, os indivíduos, em suas relações digitalizadas, são transformados em seres consumidores geradores-disseminadores de informações, abrindo espaço para a construção da subjetividade. Tudo isso pela experiência da inter-relação que acontece através das redes sociais. (ALVES & MANCEBO, 2006).

Por isso que as pessoas são mais criativas, possuem rápido raciocínio, são hábeis pesquisadoras e estão sempre disponíveis às novas descobertas.

A convivência entre discentes e docentes no interior da escola, mais precisamente na sala de aula nem sempre é fácil, nesse período em que o mundo exige uma mudança de postura, por parte do profissional da educação, que tenciona obter sucesso em sua prática pedagógica. São pessoas de gerações diferentes, com valores diferentes e hábitos diferentes convivendo em meio ao risco de vivenciarem uma prática rotineira, repetitiva ou até mesmo cansativa para os mais jovens.

Diante das inovações que as novas tecnologias impuseram na vida humana, no contexto social e familiar, a escola não pode ficar alheia a essas mudanças. Em suas casas, os alunos têm acesso a grande parte do que as ferramentas tecnológicas podem

oferecer. As tecnologias da informação, também chamadas de midiáticas, como: televisões, computadores, celulares, presentes no cotidiano das pessoas. Entretanto, alguns professores ainda se prendem ao passado adotando uma aversão ao uso das novas TICS.

A escola precisa ser a continuação da casa de seus alunos. Ela precisa oferecer espaço para o aluno desenvolver sua subjetividade. Dessa forma, um dos desafios da escola atual e dos professores, como afirma Kenski é “desenvolver a consciência crítica e fortalecer a identidade das pessoas e dos grupos” (KENSKI, 2009, p. 26). Portanto, o profissional que se recusa a acompanhar as inovações tecnológicas, corre o risco de comprometer seu trabalho. Através das tecnologias, as aulas podem ficar mais interessantes. É o fim do modelo em que no topo está o professor, muitas vezes numa posição arrogante e desagradável para o aluno, que por sua vez deveria ser receptor passivo de um conhecimento transmitido, ditado. Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. (MORAN, 2009).

Não é raro atualmente, mesmo nas escolas que possuem recursos tecnológicos, alguns professores ainda permanecerem em modelos tradicionais de aulas onde não hã

uso das tecnologias. É necessário, portanto inserir o uso das TICs no ensino, pois isso poderá mudar o papel do educador de ‘transmissor de informação’ para mediador na construção do conhecimento, provocador de situações, considerando ainda a referência do aluno (ALVES, 2009).

Há algum tempo, muito se afirmava em relação à oferta das novas tecnologias nas escolas públicas. Dizia-se muito que as elites dominantes cobravam do professor o uso das tecnologias nas salas de aula, mas tudo na realidade era muito diferente. O tempo passou rápido e com ele vieram o princípio das mudanças, porque aos poucos as novas tecnologias invadiram a escola e também a nossa sociedade.

É necessário abraçar os desafios, o professor precisa reaprender a ensinar. Precisa aprender a interagir com a geração com a qual convive em suas aulas. Mas infelizmente velhas concepções e velhas práticas ainda persistem nos espaços de ensino. Seja no virtual ou no presencial. (BEZERRA, 2010), esse tipo de profissional, constantemente acusa seus alunos de indisciplina, sem querer admitir as causas que levam esses jovens a serem “indisciplinados”.

Atualmente, muitas pesquisas de caráter científico e acadêmico são realizadas no sentido de investigar como anda o uso das tecnologias nas escolas públicas brasileiras, a infraestrutura que a

escola oferece, o uso do computador, as principais barreiras que impedem a utilização, ou os motivos que impedem o professor a ser um adepto do emprego das novas tecnologias em sua prática pedagógica. (ALMEIDA, 2014).

O uso das TICS na educação visa aprimorar à aprendizagem, possibilitar aos profissionais melhores resultados no trabalho e tornar o aluno mais independente, responsável por administrar o tempo de estudo, organizar conteúdos, mesmo quando não estão em casa ou na escola. (KENSKI, 2007). Dessa forma pode-se abrir caminhos para novas possibilidades também na carreira do professor, uma vez que o docente ao avaliar o aluno, automaticamente está sendo avaliado.

O perigo do uso livre da internet nas escolas públicas

Tudo o que é novo encanta, fascina. A *internet* banda larga já é uma realidade em algumas escolas públicas do Brasil. Governantes decidiram ofertar *internet* para as escolas e isso é uma conquista extremamente positiva. A facilidade com que se pode fazer uma pesquisa é algo que não se podia nem sonhar a alguns anos atrás. Plataformas digitais, sites mundialmente conhecidos, redes sociais que divertem e integram.

A *internet* deve ser usada com responsabilidade e por quem está preparado

para fazê-lo. Conforme Borges (2013)

“muito se discute sobre os eventuais benefícios ou malefícios às crianças e adolescentes decorrentes do uso da *Internet*.

No Brasil, a preocupação justifica-se pelo número crescente de acesso destes jovens à rede mundial de computadores”. Na verdade, nada é completamente bom ou ruim, cabe às pessoas usarem do bom senso.

Os riscos do uso livre da *internet* são um problema mundial e preocupa o mundo inteiro por perigos tais como o cyberbullying; muito grave e comum nas escolas entre os adolescentes que quando vítimas ficam expostos, no seu círculo de conhecimento; perda de privacidade, perda de segurança, recepção de material pornográfico, ser vítimas de fraudes online, aliciamento para jogos com dinheiro online.

Há outros perigos, como vírus, troianos, phishing, spyware. No espaço escolar, tudo pode ser acessado se não houver algumas medidas de segurança. (COMISSÃO EUROPÉIA, 2008).

Alguns jovens desconhecem tanto o perigo do uso indevido da *internet*, que publicam fotos sem autorização de colegas, sem saber que isso é crime. Outros se envolvem em jogos que os leva a atitudes alarmantes, como o suicídio. Outros ainda são atraídos para locais ermos ao encontro de desconhecidos e acabam sendo vítimas de estupro ou até mesmo de assassinatos. Como afirma Almeida & Prado:

[...] para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favoreçam a democracia e a integração social. (ALMEIDA & PRADO, 2006).

Afinal, os perigos do uso da *internet*, e de forma específica, das redes sociais existem não apenas para os adolescentes na escola, mas para as pessoas de qualquer idade, e o professor também deve se policiar em relação ao aceso livre da *internet*, mesmo considerando que essa prática favoreça sua convivência na sociedade e o torne um cidadão do mundo contemporâneo.

Por isso, as formações continuadas são tão importantes para o professor. Elas podem fazer do profissional alguém capaz de superar dificuldades, um ser aberto às mudanças. Através destes cursos, o professor se habilita, se atualiza e interage com os companheiros de trabalho, trazendo suas dificuldades para o debate e compartilhando seus conhecimentos. Os órgãos públicos e privados devem oferecer, mas o profissional também tem que buscar.

Não dá para imaginar a vida corrida, os compromissos, os cursos frequentados, os trabalhos feitos, as novas profissões, que surgem neste mundo contemporâneo sem o uso das novas tecnologias. Segundo Souza “[...] o computador pode ser utilizado em

proveito de um novo encantamento na escola, com múltiplas e diferenciadas possibilidades de ações” (SOUZA, 2004, p. 103). Na ciência, nas construções, de modo que o mundo mudou e as pessoas também.

A revolução da *internet*, as novas formas de organização social, os novos conceitos de família, virtual e em rede, o novo espaço imaginário vivido como real, o

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi feito em forma de pesquisa bibliográfica visando discussões e reflexões onde constatou-se que com o crescente avanço tecnológico não se pode negar a necessidade de implantação das novas tecnologias de informação e comunicação na escola. Verificou-se também que existe uma certa aversão ao uso das novas tecnologias na metodologia de ensino, por parte de alguns profissionais, que não têm afinidade com as ferramentas digitais, por não terem se adaptado ainda às mudanças da era atual.

Foi visto que alguns professores chegam a transferir a culpa da reprovação ou da falta de interesse de seus alunos à indisciplina. Os conflitos acontecem pelo fato de o aluno não conseguir ficar passivo, sentado e ouvinte. Enquanto isso, esses educadores não admitem mudanças e gostariam que seus alunos fossem receptivos, obedientes e não opinantes. Os conflitos entre a geração dos professores,

ciberespaço. Todas essas mudanças têm provocado alterações no comportamento de todas as gerações, que se encontram vivenciando a era digital. (COSTA, 2002), mudanças positivas vinculadas aos avanços e descobertas e mudanças negativas vinculadas aos problemas que os excessos podem causar.

geralmente da geração X e dos seus alunos, a maioria da geração Y nesse contexto, são inevitáveis.

Entretanto foi visto também que muito se cobra do professor, mas pouco se oferece. A necessidade de formação continuada feita por profissionais habilitados, que possam sanar dúvidas e preparar o professor para um trabalho de qualidade é imprescindível. Os professores consideram a necessidade de cursos de formação que lhes ofereçam meios de vivenciar experiências, que aprimorem suas capacidades técnicas e pedagógicas.

A pesquisa constatou ainda que a *internet* deve ser usada com limitação e responsabilidade, no espaço escolar, por causa da exposição aos perigos que esta fonte de informações oferece. Isso não deve atrapalhar o uso das novas tecnologias. Muitas escolas já possuem laboratórios de informática equipados. São muitas possibilidades de ações positivas, que podem enriquecer a prática pedagógica, com o uso das ferramentas digitais em sala de aula.

A *internet*, que encanta no primeiro momento, pode ser uma ameaça se não se está preparado para se utilizar. Constituição psíquica dos homens, mulheres e crianças dos nossos dias não têm o mesmo comportamento das pessoas de alguns anos atrás. A mudança que a revolução das novas tecnologias e em especial da *internet* tem provocado mudanças externas na sociedade e, também, no interior das pessoas.

REFERÊNCIAS

AIVES, P.; MANCIBO, D. Tecnologias e Subjetividade na Contemporaneidade, **Estudos de Psicologia**, v. 11, n.1, p. 45-52, 2006.

ALMEIDA, F. J., FRANCO, M. G. **Tecnologias para a Educação e Políticas Curriculares de Estado**. In: TIC e Educação 2013. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – ICT Education, 2013. 2014.

BEZERRA, Márcia Alves. **Docência em educação a distância: tecendo uma rede de interações**. Dissertação do EDUMATEC. Recife. O Autor, 2010, 190 f.

BORGES, DONALDO DE ASSIS. **Crianças e Adolescentes na Internet: a responsabilidade dos pais ou responsáveis**. 2013. Disponível em: < <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/criancas-adolescentes-na-Internetresponsabilidade.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

Comissão Europeia. **Safety tips**. Retirado em 31 de Dezembro de 2008, de

Portanto, é papel da escola utilizar as novas tecnologias no cotidiano, aplicando numa perspectiva interdisciplinar. Mas adotar filtros ou programas que limitem o acesso livre à *internet* é bastante pertinente, dado os perigos que o uso livre dessa ferramenta pode oferecer. As instituições escolares precisam adotar uma política séria, pois seu uso no espaço escolar só cabe como ferramenta de aprendizagem.

http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/safety_tips/index_en.htm

FAVA,. **EDUCAÇÃO 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes**. Cuiabá: **Carline & Caniato**. Editorial (nome de fantasia da editora Tanta Tina Ltda).

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. São Paulo: Papyrus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papiorus, 2001.

MCCRINDLE, M. **The ABC of the XYZ: Understanding global Generations**. Sydney: UNSW Press, 2011.

OLIVEIRA, Sidney. **Geração Y Era das Conexões – Tempo de relacionamentos**. São Paulo: **Clube dos Autores**, 2008.

PERISCINOTO, A. **Geração Y chega à liderança**, 2008. Disponível em: < <http://www.academia.do futuro.com/> >. Acesso em: 06 jul. 2009

PECONICK, A. **Vem aí geração Z**. 2012.

Disponível em:

<http://www.grupolet.com/noticias_20120924_Geracao%20Z.asp>. Acesso em: 4 maio 2013.

potencial dos meios tecnológico-comunicativos. 2004. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOUZA, C. A. Investigação-ação escolar e resolução de problemas de física: o

