

Janeiro, 2021

v.2, n.1, 2021



Revista **Multi**Atual

ISSN ISSN 2675-4592

DOI: 10.5281/zenodo.4655186

Grupo MultiAtual Educacional

Rua Flauzino Vaz da Silva, nº 211. Bairro Vila São Vicente –

Formiga – MG. CEP: 35.574-564

<https://www.multiatual.com.br/>
revistamultiatual@gmail.com

Expediente**Revista MultiAtual - ISSN 2675-4592**www.multiatual.com.br

revistamultiatual@gmail.com

Janeiro/2021**Editor-chefe:** Jader Luís da Silveira**Editores executivos:** Heloisa Alves Braga e Ricardo Ferreira de Sousa**Editores adjuntos:** Guilherme de Andrade Ruela, Glauber de Araujo Barroco Lobato e Ricael Spirandeli Rocha**Revisores**

Dr. Márcio Pironel	Ma. Juliana Lopes Leis de Morais
Dra. Mariana Silva Santos	Dr. Francisco de Sousa Júnior
Ma. Luana Ferreira dos Santos	Dra. Lílian Amaral de Carvalho
Ma. Claudia Maria Soares Rossi	Me. Cláudio Alves Pereira
Ma. Joice Laís Pereira	Dr. Niltom Vieira Junior
Me. Gabriel de Oliveira Soares	Esp. Dandara Lorryne do Nascimento
Me. Guilherme de Andrade Ruela	Dra. Viviane Lima Martins
Dra. Deyse Almeida dos Reis	Ma. Patrícia Ferreira Santos Guanãbens
Ma. Ana Paula Cota Moreira	Ma. Angerlânia Rezende
Ma. Suelem Cristina Alves	Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva
Me. Igor Aparecido Santana das Chagas	Dr. Wellington Marçal de Carvalho
Me. Camilla Mariane Menezes Souza	Ma. Heloisa Alves Braga
Me. Gabriel Monteiro de Souza	Dra. Haiany Aparecida Ferreira
Ma. Jocilene dos Santos Pereira	Esp. Adriléia de Moura Lima
Me. Rodrigo Viegas Moure	Me. Arthur Lima de Oliveira
Me. Glauber de Araujo Barroco Lobato	Esp. Resiane Paula da Silveira
Me. Ricardo Ferreira de Sousa	Esp. Flávia Roberta Rocha Silva Macêdo Pereira
Dr. Danilo Arnaldo Briskievicz	Esp. Érica dos Santos Carvalho
Me. Daniel Henrique Miguel de Souza	Esp. Marcus Vinícius Dutra de Magalhães
Esp. Ricael Spirandeli Rocha	Esp. Igor Cardoso Costa
Esp. Alessandro Moura Costa	Esp. Manoel Lucas Bezerra de Lima
Ma. Marcela de Melo Fernandes	Esp. Jader Luís da Silveira
Ma. Joice Stella de Melo Rocha	

Programação visual e de sistema: Jader Luís da Silveira

Periodicidade da publicação: Mensal

Idioma: Aceitos artigos escritos em Português

Capa: Jader Luís da Silveira

Autor Corporativo



**Grupo
MultiAtual
Educativa**

*Transformando
Vidas através da
Educação*

Grupo MultiAtual Educacional

CNPJ 35.335.163/0001-00

Rua Flauzino Vaz da Silva, nº 211

Bairro Vila São Vicente – Formiga – MG

CEP: 35.574-564

www.grupomultiatual.com.br

SUMÁRIO

EDITORIAL - v.2, n.1, 2021 Jader Luís da Silveira	05
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO ENSINO TÉCNICO EM MOMENTO DE PANDEMIA Vanessa Ribeiro Duella, Deyse Almeida dos Reis	07
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA CAPAZ DE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA Fernanda Marcelle Miranda, Viviane Lima Martins	37
AUTISMO: INCLUSÃO NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA Ieda Cicotti de Jesus, Rudvan Cicotti Alves de Jesus e Viviane Lima Martins	48
IMAGINÁRIO SÓCIODISCURSIVO NO CENÁRIO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POSSÍVEIS TENDÊNCIAS IDENTIFICÁVEIS DURANTE A PANDEMIA Luciana de Fátima Ferreira	62
A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE NA REGIÃO CENTRO-OESTE MINEIRA Adriana Augusta de Oliveira, Helena Andrade Campos, Nilton Vieira Júnior	77

Editorial v.2, n.1, 2021

Edição Janeiro

A primeira edição do ano de 2021 da Revista MultiAtual constitui o início do primeiro número do segundo volume do periódico. Com o desejo de fazer Ciência, valorizar a Pesquisa e a Educação, esse novo ciclo apresenta grande expectativas de mais mudanças, maior desenvolvimento e evolução do instrumento para professores, pesquisadores e alunos.

Buscando agregar mais conhecimentos, incentivar a pesquisa e valorizar as obras científicas, o mantenedor do periódico, Grupo MultiAtual Educacional oferece mais um instrumento aos pesquisadores, professores e estudantes: a Editora MultiAtual. Assim como a Revista, a Editora parte da premissa de auxiliar na divulgação científica de forma acessível e com qualidade máxima.

A MultiAtual acredita que somente pela Educação que se pode transformar e melhorar vidas. Espera-se que esse periódico seja um canal de valor, referência desse desejo de valorizar trabalhos inovadores de profissionais de todo o Brasil. A presente edição nos traz importantes reflexões desse cenário.

No primeiro artigo *Competências Socioemocionais do Ensino Técnico em Momento de Pandemia*, Vanessa Ribeiro Duella e Deyse Almeida dos Reis nos trazem uma reflexão sobre o momento atual de pandemia, no qual, as pessoas que cursam o ensino técnico necessitam desenvolver competências socioemocionais, mesmo mentalmente afetadas.

Fernanda Marcelle Miranda em seu artigo *O Uso de Metodologias Ativas como Ferramenta capaz de Potencializar a Aprendizagem Significativa na Educação à Distância em Tempos de Pandemia* relata a avaliação do uso das metodologias ativas como forma de potencializar a aprendizagem na educação à distância em tempos de pandemia.

O terceiro artigo *Autismo: Inclusão na Prática Docente da Educação Básica* escrito por Ieda Cicotti de Jesus, Rudvan Cicotti Alves de Jesus e Viviane Lima Martins apresenta um artigo de revisão da literatura que irá discutir a ação reflexiva da inclusão

de alunos autistas nas escolas, e também as práticas pedagógicas e adequações das instituições de ensino, para que estes possam ser recebidos, além das condições e preparação dos professores, que se tornaram a peça fundamental de ensino e aprendizagem desses alunos.

O quarto artigo *Imaginário Sóciodiscursivo no Cenário Educacional: Uma Reflexão sobre as Possíveis Tendências Identificáveis durante a Pandemia*, escrito por Luciana de Fátima Ferreira, traz algumas questões introdutórias que versam sobre a memória discursiva e o imaginário sócio discursivo, detendo-se, especificamente, ao imaginário sóciodiscursivo que podemos identificar na atualidade dessa escrita e que se relaciona ao universo educacional do contexto brasileiro cujos discursos dominantes indicam privilegiar o ideal de educação baseado em valores neoliberais.

O último artigo *A Avaliação como Ferramenta no Ensino-Aprendizagem: Uma Análise na Região Centro-Oeste Mineira* de Adriana Augusta de Oliveira, Helena Andrade Campos e Niltom Vieira Júnior apresenta os resultados de uma pesquisa de campo, realizada com os professores de instituições pública e privada do ensino de Educação Infantil, Fundamental 1 e 2, sobre as formas de avaliação e as contribuições no desenvolvimento do aluno e em todo seu processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, os artigos que compõem esse número possibilitam novas reflexões, afim de agregar novos conhecimentos, essenciais para o desenvolvimento da Educação, da Pesquisa e da Ciência.

Uma ótima leitura a todos e todas!

Jader Luís da Silveira

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO ENSINO TÉCNICO EM MOMENTO DE PANDEMIA

Vanessa Ribeiro Duella

Licenciada em Letras pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal; Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus; Pós-Graduada em Direito Educacional e Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal; Docente dos ensinos: fundamental 2, médio e técnico. E-mail: vanessa.silva@etecbebedouro.com.br

Deyse Almeida dos Reis

Pesquisadora graduada em Gestão da Qualidade e Ciências Biológicas, mestra e doutora em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Desde 2013, colabora em pesquisas científicas relacionadas à bacia hidrográfica do rio Doce. Atua como docente na educação especial, no ensino fundamental e técnico nas modalidades presencial e à distância. Atualmente leciona em programas de pós-graduação nas temáticas meio ambiente e educação. Também realiza projetos voltados à Contabilidade ambiental na identificação de custos e riscos ambientais.

RESUMO

O presente estudo destaca como objeto de análise as competências socioemocionais, as quais, deveriam ser desenvolvidas durante o ensino técnico, mas que devido ao momento turbulento atual em que uma pandemia virótica estabeleceu-se por todo o mundo ameaçando a vida dos cidadãos, fez-se necessário modificar a maneira pela qual os indivíduos se relacionavam cotidianamente, dificultando assim, o estabelecimento de vínculos e o aprimoramentos das aprendizagens. Desta forma, por meio de um breve histórico será possível compreender as atitudes tomadas por órgãos competentes durante esta e outras pandemias existentes no passado. Em seguida, serão apresentadas as competências socioemocionais presentes no ensino técnico e para finalizar haverá uma verificação sobre a situação atual referente a ação desse vírus, além de uma investigação sobre como as escolas técnicas vêm se ambientando para realizar as aulas remotas com qualidade. Portanto, a pesquisa representará uma reflexão sobre o momento atual de pandemia, no qual, as pessoas que cursam o ensino técnico necessitam desenvolver competências socioemocionais, mesmo mentalmente afetadas.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Socioemocionais. Pandemia. Ensino Técnico.

ABSTRACT

The present study highlights socio-emotional competences as an object of analysis, which should be developed during technical education, but due to the current turbulent moment in which a viral pandemic has established itself around the world, threatening

the lives of citizens, if necessary, modify the way in which individuals related to each other on a daily basis, thus making it difficult to establish bonds and improve learning. In this way, through a brief history it will be possible to understand the attitudes taken by competent bodies during this and other pandemics existing in the past. Then, the socio-emotional skills present in technical education will be presented and, finally, there will be a check on the current situation regarding the action of this virus, in addition to an investigation on how technical schools have been getting used to conduct remote classes with quality. Therefore, the research will represent a reflection on the current moment of the pandemic, in which, people who attend technical education need to develop socio-emotional competences, even mentally affected.

KEYWORDS: Socioemotional skills. Pandemic. Technical education.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais, constantemente, criam planos de ações de modo a melhorar a qualidade do ensino brasileiro, por isso, desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais várias metas foram traçadas, sendo que a partir de 2015 houve a idealização e a inserção aos meios educacionais de uma nova base curricular unificada, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Neste documento estabeleceu-se competências e habilidades, as quais os alunos da educação básica deveriam adquirir durante suas aprendizagens e definiu-se que além de aprimorar os conhecimentos dos estudantes, seria necessário desenvolver valores e atitudes, os quais proporcionariam aos alunos um ensino integral, de modo a formar cidadãos éticos e preparados para lidarem com diversas situações em seus cotidianos.

Apesar da BNCC, ter sido formulada para contemplar os níveis da educação infantil ao ensino médio, suas competências podem e devem ser inseridas a vida de qualquer indivíduo para que este consiga viver em sociedade pacificamente, por este motivo é de suma importância inserir as competências socioemocionais no ensino técnico. Assim, por meio de um breve histórico será possível compreender as atitudes tomadas, hoje e no passado, por órgãos competentes para amenizar o alastramento das pandemias. Em seguida, serão explicitadas as competências socioemocionais, as quais, pretende-se que sejam desenvolvidas pelos alunos de cursos técnicos. Finalizando com a apresentação dos desafios de cumprir as metas impostas pelo governo e a adequação de todos os envolvidos para que as aulas remotas aconteçam e sejam de qualidade, proporcionando o aprimoramento das habilidades discentes.

Logo, com essa pesquisa pretendeu-se, por meio de análises bibliográficas e estudo de caso, mostrar o quanto a ação de um vírus modificou o modo como as pessoas se relacionam no ambiente escolar, atrapalhando, por vezes, a construção das competências socioemocionais dos estudantes.

1 PANDEMIAS

Na história da humanidade, juntamente ao crescimento populacional nos continentes, surgiram diversas doenças, as quais, necessitaram de medidas higiênicas e do avanço da ciência de modo a intervir nos sintomas e proporcionar a cura. Algumas enfermidades tiveram seus tratamentos realizados por meio da utilização de medicamentos ou vacinas, outras, porém, devido a seu alto poder destrutivo e de contaminação causaram nas populações medo e incertezas, cobrando de órgãos competentes como a Organização Mundial da Saúde (OMS), medidas radicais e investimentos em pesquisas para a criação de fármacos capazes de minimizar as pandemias destas moléstias.

Nos dias atuais, o termo pandemia se popularizou em todo o território mundial, fato este relaciona-se ao alastramento de uma doença causada por um vírus do tipo Corona – o Covid 19 - que vem contaminando muitas pessoas e modificando a maneira como seres humanos estão acostumados viver. Segundo Freitas (2020), a palavra pandemia refere-se a: “uma patologia se espalha dentro de quadros epidêmicos por diversos países e continentes. [...] deve ser infecciosa e atingir um grande número de pessoas simultaneamente, além de possuir uma transmissão inicial local fixada”.

1.1 PRAGA DE ATENAS, O CONTÁGIO POR FEBRE TIFOIDE

Apesar da população considerar essa palavra um neologismo, as pandemias têm sua primeira notificação no período 430 antes de Cristo, durante a guerra de Peloponeso.

Dizem que a doença começou na Etiópia, e depois desceu para o Egito e para a Líbia, alastrando-se pelos outros territórios do Rei (Pérsia). Subitamente ela caiu sobre a cidade de Atenas, atacando primeiro os habitantes do Pireu, de tal forma que a população local chegou a acusar os peloponésios de haverem posto veneno em suas cisternas. Depois atingiu também a cidade alta e a partir daí a mortandade se tornou muito maior (JR, 2020).

Provavelmente, a enfermidade, a qual assolou os gregos, desconfia-se pelos sintomas que se tratava de febre tifoide, pois segundo relatos de Tucídides em seu livro

“História da Guerra de Peloponeso” o quadro clínico apresentava as mesmas características do Tifo, “febre alta, mal-estar em um modo geral, diarreia, fortes dores de cabeça, falta de apetite, aumento do baço, manchas rosadas no tronco, retardamento do ritmo cardíaco e tosse seca” (NEVES e SILVA, 2016, p. 17) aliados a falta de higiene, possibilitou que a doença se alastrasse rapidamente causando mortes em grande escala. Essa moléstia atacou os gregos duas vezes e somente foi possível contê-la pelo fato daqueles, os quais o mal já havia atingido terem adquirido imunidade, ajudando os enfermos na recuperação.

Desta maneira, acredita-se que naquele momento a febre tifoide tenha sido contida, introduzida mais tardiamente, em 1489, ao velho continente por soldados espanhóis em busca de conquistas pelos territórios. Continuando a fazer vítimas no século XVII em uma colônia americana, Jamestown, na qual, dizimou os cidadãos daquele local.

Passados esses episódios o tifo recebeu maiores atenções somente no século XIX, quando esta mazela eliminou 560.000 soldados franceses, os quais lutavam juntamente com Napoleão. Assim, estudiosos da época aprofundaram suas pesquisas para localizarem o agente causador e no início do século XX descobriu-se que a enfermidade era transmitida pela picada de piolhos infectados:

A febre tifoide é uma doença infectocontagiosa causada pela bactéria *Salmonella entérica typhi*, que possui uma morfologia microbiana Gram-negativa, pertencente à família *Enterobacteriaceae*. Doença essa que está associada à ingestão de alimentos ou bebidas contaminados, tais contaminações deve-se a situações precárias de saneamento básico ou a má higienização desses produtos (NEVES e SILVA, 2016, p. 17).

Entretanto, mesmo a medicina tendo encontrado a forma de transmissão causadora da doença, devido as constantes guerras e condições higiênicas precárias, as quais os seres humanos eram expostos durante as batalhas, a febre tifoide alastrou-se, chegando a matar três milhões de pessoas na Europa Ocidental e na Rússia entre os anos de 1918 e 1922, atacando, inclusive os campos de concentrações, na Alemanha.

Hoje, o tratamento para a tifoide é realizado por meio da utilização de antibióticos prescritos pelos médicos, repouso e reidratação. Existe uma vacina, porém não é tão eficaz quanto às medidas higiênicas e preventivas da doença.

1.2 VARÍOLA – A PESTE ANTONINA

O primeiro relato de doença pandêmica depois de Cristo (D.C.), foi por volta do século II, a denominada Peste Antonina que espalhou-se pela Roma e por outros países devido a chegada de tropas vindas da Mesopotâmia. Esta moléstia matou mais ou menos 5 milhões de pessoas, tendo sintomas assemelhados aos da varíola, os doentes apresentavam vômito, febre e erupções cutâneas.

Penetrando no corpo, o patógeno se espalha pela corrente sanguínea e se instala, principalmente, na região cutânea, provocando febre alta, mal estar, dores no corpo e problemas gástricos. Logo depois destas manifestações surgem, em todo o corpo, numerosas protuberâncias cheias de pus, que dificilmente cessam sem deixar cicatrizes, e conferem coceira intensa e dor. O risco de cegueira pelo acometimento da córnea, e morte por broncopneumonia ou doenças oportunistas, já que tais manifestações comprometem o sistema imunitário [...]. (SÓ BIOLOGIA, 2020)

Atualmente, a varíola é conhecida popularmente pela denominação de bexiga, devido às feridas que aparecem no corpo dos enfermos. Sendo acometida pelo vírus *“Orthopoxvirus variolae”* *pode transmitir-se por meio do contato de objetos infectados pelo doente ou mesmo por secreções expelidas pelas lesões as quais são características da enfermidade.*

Historicamente, com o passar dos séculos, a falta de informações fez com que essa virulência se espalhasse pelos continentes e atingisse países como Egito, Japão, Islândia e Brasil, causando a mortalidade de grande maioria da população. Inclusive quando esta virulência aportou em terras brasileiras, levou diversos indígenas a óbito, pelo fato de que, “além da baixa imunidade, os hábitos coletivos e a falta de tratamentos tornavam a população nativa especialmente vulnerável a doenças trazidas por estrangeiros” (NEIVA, 2020).

Desta maneira, os surtos causados pelas contaminações apenas diminuíram após a descoberta da vacina, “em 26 de outubro de 1977, foi anunciado o último caso de infecção natural pelo vírus da varíola no mundo, na área de Merka, Somália” (Schatzmayr, 2001, p. 1525)”. Portanto, a varíola, até o momento é considerada uma moléstia eliminada, não oferecendo perigo de contágio aos cidadãos, desde que estes sejam imunizados conforme o calendário de vacinação.

1.3 PESTE NEGRA – A PRAGA DE JUSTINIANO

No ano 541 D.C. surgiu a Praga de Justiniano, transmitida durante a guerra pela

restauração do Império Romano, causou a morte de 25 milhões de pessoas, além de ser considerada como o primeiro surto mundial da peste bubônica.

Esta enfermidade se espalhou facilmente entre os indivíduos, pois as tropas do imperador eram transportadas de um continente a outro por meio de embarcações, assim os ratos, os quais viviam no convés e estavam infectados transmitiam a doença para os seres humanos através da picada de carrapatos.

Ademais, essa mazela não teve casos isolados apenas nessa época, pois mesmo com o passar do tempo não parou de se proliferar e ressurgiu em 1346, provavelmente na Ásia, alastrando-se pelos diversos países do mundo por meio de navios mercantis. Neste caso o número de mortes foi maior, uma média de 200 milhões.

Logo, esta patologia causadora de sintomas tão característicos quanto impressionantes recebeu o nome de Peste Negra, pois necrosava as extremidades do corpo, causava febre, além de inflar e produzir pus nos linfonodos dos enfermos.

Outros surtos da Peste ocorreram em diversas partes do mundo, a última notificação de pandemia desta mazela foi na China, século XIX, local, no qual, o tratamento tornou-se possível quando o pesquisador Alexandre Yersin, descobriu a bactéria *Yersinia Pestis* como sendo causadora dos sintomas. A partir de então, antibióticos foram utilizados e a Peste Negra passou a ser considerada um agente com baixo risco de contaminação.

Desta forma, segundo Pinheiro (2020) “a taxa de mortalidade da peste, que era de 60 a 90%, caiu para apenas 10% a 20%, o que quebrou o ciclo de transmissão da bactéria”.

1.4 CÓLERA

Posteriormente a Peste Negra, identificou-se a cólera, “uma diarreia infecciosa grave causada por sorogrupos da bactéria *Vibrio cholerae* produtores de enterotoxinas” (CÂMARA, 2020), foi relatada pela primeira vez em 1817, provavelmente advinda da Índia e proliferou-se:

[...]“ao longo do século XIX, que testemunhou seis pandemias durante 60 de seus cem anos. [...] a cólera foi se espalhando pelo mundo durante anos em cada um dos ciclos pandêmicos. [...] demorando anos para ir de um canto ao outro do globo terrestre, a disseminação da cólera também foi, em grande parte, devido à modalidade da globalização na época: a colonização direta e, portanto, o crescente trânsito entre colonizadores e colonizados (SHULZ, 2020).

Apenas após o acometimento na Inglaterra, em 1849, começaram os estudos para tentar descobrir as causas de proliferação da doença. Nesta época o médico John Snow 10.5281/zenodo.4655186 - Janeiro (2021)-Revista MultiAtual - <https://www.multiatual.com.br/> 12

pressupôs que a infecção ocorreria por meio da água contaminada devido ao saneamento básico quase inexistente e a coleta de água originada dos esgotos ou fossas.

As primeiras pesquisas de Snow foram rejeitadas e necessitou-se que ocorresse novo adoecimento da população nos anos subsequentes para que autoridades acreditassem nas descobertas do médico. Destarte, conforme os estudos em relação a doença avançaram descobriu-se que:

A infecção se dá pela rota fecal-oral, por ingestão de água e alimentos contaminados em um ambiente de saneamento deficiente. Cerca de 90% dos infectados são assintomáticos, e entre os sintomáticos apenas 10% apresentam diarreias profusas com risco de morte devido à rápida e intensa desidratação seguida de hipotensão e choque. A taxa de ataque secundário da cólera, mesmo em grandes epidemias, raramente excede a 2% (CÂMARA, 2020).

Por conseguinte, John Snow não tornou-se o único a investigar os possíveis motivos pelos quais a bactéria se disseminava. No passado ocorreram muitas especulações, as quais permeavam em torno da forma de contágio e cura desta mazela, assim a cólera foi comparada a Peste Negra, porque ocorreram fases em que a “ferocidade da doença, que matou a maioria dos doentes em apenas um dia” (CÂMARA, 2020).

Então, em conformidade com o avanço das averiguações, percebeu-se que para cessar a infestação pela bactéria seria necessário adotar medidas higiênicas diárias, implantar saneamento básico nas regiões afetadas, além de tratar os doentes com antibióticos.

Nos dias atuais, a cólera ainda pode ser uma realidade em locais carentes de cuidados sanitários, no entanto, há uma vacina, que foi criada por volta de 1990, a qual imuniza pessoas que mantêm contato aos ambientes propícios de proliferação.

1.5 TUBERCULOSE

A tuberculose (TB) ou tísica é outra enfermidade, a qual caracteriza-se como pandêmica, pois desde antes da era de Cristo vêm ocorrendo contaminações da mesma ao entorno do mundo. “Existem relatos de evidência de TB em ossos humanos pré-históricos encontrados na Alemanha e datados de 8.000 antes de Cristo (AC)” (CONDE, 2002).

O bacilo de Koch, como também pode ser denominada esta moléstia, dissemina-se por meio do ar, em locais miseráveis e com grandes aglomerados de pessoas.

Enquanto os povos aumentavam seus domínios com as guerras, levavam ou entravam em contato com o bacilo da TB. Assim, a doença prosseguiu se espalhando mundo afora, mercê consequência das conquistas e da miséria que a guerra trazia (CONDE, 2002).

*A investigação das características da tuberculose, sua proliferação e possíveis antídotos para a cura surgiram apenas a partir do século XVII quando estudos da anatomia em indivíduos infectados identificaram “estruturas, principalmente no pulmão dos doentes, com aspecto de tubérculos nas vísceras” (CONDE, 2002). Desta forma, em 1882, Robert Koch descobriu o bacilo *Mycobacterium tuberculosis*, fato este que causou grandes esperanças referentes a erradicação da mazela.*

Contudo, apesar de se obterem dados sobre o agente causador apareceram muitas suposições de como acabar com a doença, por exemplo: “necessidade absoluta do isolamento dos pacientes em sanatórios, com repouso total e os climas de montanha e marítimos, além de exposição ao sol, bem como a boa alimentação” (CONDE, 2002). Os tratamentos “a base de quinino, creosoto, enxofre, cálcio e preparados de ouro e bismuto” (CONDE, 2002), também foram constantemente indicados, recorrendo-se em alguns casos a cirurgias de retirada das partes afetadas pela enfermidade e a pneumotórax, injeção de ar no espaço entre o tórax e o pulmão, sendo este o método que por vezes trazia resultados mais satisfatórios.

Assim, efetivamente, décadas se passaram e com a descoberta dos medicamentos realizaram-se diversos testes, elencando nos anos de 1960 um “esquema definitivo, usando três antibióticos ao mesmo tempo, [...] diariamente por 18 a 24 meses” (CONDE, 2002), curando, desta forma, 95% dos infectados.

Atualmente, a tuberculose tem tratamento, porém não conseguiu-se eliminar por completo a doença, pelo fato de que os fluxos migratórios ainda ocorrem, a miséria e a falta de saneamento básico são realidades em diversas partes do mundo, além do crescimento da enfermidade ocorrer principalmente em portadores do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), porque eles têm a imunidade corporal prejudicada como sintoma desta doença.

1.6 GRIPE ESPANHOLA

No século XX, durante a Primeira Guerra Mundial, a Gripe Espanhola, um vírus do

tipo Influenza espalhou-se pelo mundo, de 1918 a 1920. Inicialmente parecia-se com os sintomas de um resfriado, porém apresentava um alto poder de contágio e de mortalidade, desta maneira informações sobre a propagação introdutória do vírus são incertas, estudiosos pressupõem que o primeiro contato com a doença ocorreu na China ou nos Estados Unidos quando o soldado Albert Gitchell, apresentou os primeiros indícios da enfermidade.

A disseminação desta gripe foi global e ocorreu com rapidez, as tecnologias existentes na época não conseguiam detectar o agente causador, por isso, orientou-se as populações a cumprirem medidas higiênicas, o uso obrigatório de máscaras e o isolamento social, igualmente, está ocorrendo no momento atual. Previdelli apud Miranda (2020) relata que em 1918, as pessoas rapidamente assimilaram que as multidões poderiam causar transmissões. "Os bloqueios foram implementados e houve progresso na aplicação de medidas preventivas que historicamente se mostraram eficazes". A vacina para essa moléstia foi criada apenas em 1944, logo, possivelmente a proliferação da Gripe Espanhola conteve-se devido às populações terem desenvolvido imunidade a doença.

1.7 SÍNDROME DA IMUNODEFICIÊNCIA ADQUIRIDA (AIDS)¹

Na década de 80, uma nova moléstia passou a fazer vítimas, relata-se que os primeiros casos apareceram nos Estados Unidos e na África, por isso “acredita-se que a infecção tenha surgido nas regiões africana central e oriental, uma vez que ali teve início sua maior frequência e onde a infecção de primatas ocorre na natureza” (FORATTINI, 1993).

Não há afirmativas de uma data específica quanto ao início da manifestação desta doença, no entanto, pressupõe-se que as primeiras ocorrências aconteceram entre os anos de 1930 a 1950, em tribos africanas afastadas da civilização, nas quais realizavam-se a caça de chimpanzés ou a domesticação dos mesmos.

Desta maneira, a descoberta da AIDS ocorreu somente após 1981, pelo fato de que vários homens americanos usuários de drogas ou homossexuais foram diagnosticados com “sarcoma de Kaposi, pneumonia por *Pneumocystis carinii* e

¹ AIDS é a sigla em inglês para *Acquired Immunodeficiency Syndrome* e foi traduzida para a língua portuguesa como Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

comprometimento do sistema imune” (TREVISOL, 2020).

Então, a partir dos dados coletados sobre a nova patologia, investigações foram feitas em doentes, os quais apresentavam essas características e descobriu-se o agente causador, o Vírus da Imunodeficiência Humana, originário, provavelmente, dos macacos verde-africanos e tendo como formas de transmissão “por via sexual, sanguínea, acidental e de mãe para filho (vertical)” (TREVISOL, 2020).

Com o passar das décadas, constatou-se que as pessoas infectadas faleciam pelo enfraquecimento da imunidade corporal e pelo ataque de outras doenças oportunistas, além da modificação constante do HIV, um dos aspectos pelos quais pesquisadores ainda não encontraram a cura para esta doença.

O auge da mortalidade causada pelo vírus foi em 2004, vindo a diminuir constantemente com o passar dos anos. Na atualidade, os indivíduos infectados caso realizem os tratamentos adequadamente conseguem manter “boa qualidade de vida e expectativa de vida similar a pessoas não infectadas” (TREVISOL, 2020). Portanto, o mecanismo mais eficaz para a luta contra a doença é a conscientização das formas de transmissão e os cuidados necessários para não adquirir a AIDS.

1.8 COVID 19

Dezembro de 2019, uma data, a qual historicamente será lembrada como o marco inicial de uma pandemia, que começou em Wuhan, na China e multiplicou-se rapidamente por todo o território terrestre. As primeiras pessoas infectadas tinham contato com um Mercado de Frutos do Mar, por este motivo pesquisadores desconfiaram que possivelmente o hospedeiro do vírus fosse um animal, porém não encontravam relações entre os vírus já pesquisado e o novo exemplar encontrado nos seres humanos doentes, SARS-CoV-2 ou Covid-19 como denominaram os americanos.

Diante disso, a hipótese mais favorável partiu do pressuposto de ter ocorrido uma mutação genética em morcegos ou pangolins, os quais modificaram o agente causador da doença e possibilitou a transmissão para os homens, fato que geralmente acontece com os vírus do tipo Corona:

De cada vez que há uma pandemia, o subtipo dos vírus que circulava anteriormente desaparece. É como que substituído pelo novo subtipo, o da

pandemia. Assim, entre 1918 e 1957 estiveram em circulação vírus pertencentes ao subtipo H1N1, entre 1957 e 1968 ao subtipo H2N2 e desde 1968 até ao presente o subtipo H3N2. A única exceção foi a reintrodução do subtipo H1N1 em 1977, ano em que não houve substituição do subtipo H3N2 (ZARAMELA, 2020).

Características desse tipo de virulência, as insuficiências respiratórias podem ser assintomáticas para alguns pacientes, leves para outros, não passando de simples resfriados ou graves, a Sars-Cov e o Mers-Cov, como tem ocorrido com a maioria dos infectados e as quais causaram muitas mortes no passado e nos dias atuais. Logo, os sintomas apresentados pelos portadores da Covid-19 demoram em torno de 14 dias para aparecerem.

Ao entrar no corpo humano, o vírus se multiplica dentro do nosso nariz e outras partes do sistema respiratório de forma despercebida. Essa fase é chamada de pré-sintomática ou de incubação. Nela, apesar de ainda não haver sintomas, indivíduos contaminados são capazes de infectar outras pessoas (ALDERETE et al, 2020).

Os primeiros sinais da doença são inicialmente semelhantes aos de uma gripe: febre, dor no corpo, tosse e prostração, podendo evoluir para dificuldade respiratória, dor no peito, perda de movimentos ou da fala, além de em alguns casos apresentar indícios inespecíficos, por exemplo, cefaleia, diarreia, erupções cutâneas, conjuntivite, entre outras. Desta forma,

O novo coronavírus viaja, principalmente, em gotículas eliminadas na fala, espirros ou tosse. O contato com elas pode ocorrer de forma direta de pessoa para pessoa, — quando beijamos, abraçamos, apertamos as mãos ou ficamos muito perto de pessoas infectadas —, ou de forma indireta, quando encostamos em superfícies e objetos contaminados (ALDERETE et al, 2020).

Assim, caso ocorra a presença de sinais semelhantes ao da Covid, faz-se necessário a realização de testes comprobatórios e em situações, nas quais a avaliação seja positiva, nos casos leves e moderados os médicos orientam ao isolamento social em casa, mantendo-se distante dos familiares, os quais residem no ambiente, separação dos objetos pessoais, repouso, uso de máscara e utilização de remédios específicos. Já nos indivíduos com sintomas críticos, indica-se a internação em Unidades de Terapia Intensiva (UTIs) para a inserção de ventilação mecânica.

Assim sendo, o ano de 2020 começou com um novo desafio para a ciência, descobrir a origem do SARS-CoV-2, diminuir ou cessar as transmissões e achar um

antídoto eficaz para eliminar o agente causador. Contudo, as contaminações apenas aumentaram rapidamente e com o passar dos meses as mortes também se alastraram, atingindo, principalmente, idosos e indivíduos, os quais continham alguma comorbidade, por isso em 11 de março de 2020 a OMS decidiu emitir um alerta sobre a periculosidade de se adquirir esse tipo de vírus e declarou o “*status*” de pandemia mundial.

Segundo o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, a demora para a definição como pandemia se deu por ser uma palavra perigosa pelas interpretações que pode gerar, mas que o aumento em mais de 13 vezes do número de casos externos à China e as mais de 4 mil mortes justificam a nova classificação.

Os dados apresentados pela organização apontam mais de 118 mil casos em 114 países, com 4.291 mortes (BARRETO, 2020).

Governantes criaram planos de ações para que seus cidadãos não fossem severamente afetados por essa moléstia, anúncios foram feitos às populações de modo a propagar esclarecimentos sobre prevenção e possíveis causas de contaminação. A OMS divulgou as medidas protetivas: isolamento social, uso de máscaras, higienização de objetos pessoais e ambientes, em geral, além da limpeza das mãos, lavando-as ou utilizando álcool em gel na concentração de 70%.

No Brasil, em 21 de março o governador do estado de São Paulo, João Dória anunciou quarentena de 15 dias, iniciando em 24 de março. As exigências impostas estruturaram o decreto 64.881/20, neste determinou-se que lugares, os quais pudessem ocorrer aglomerações deveriam ser fechados:

Artigo 2º - Para o fim de que cuida o artigo 1º deste decreto, fica suspenso:
I - o atendimento presencial ao público em estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços, especialmente em casas noturnas, “shopping centers”, galerias e estabelecimentos congêneres, academias e centros de ginástica, ressalvadas as atividades internas;
II – o consumo local em bares, restaurantes, padarias e supermercados, sem prejuízo dos serviços de entrega (“*delivery*”) e “*drive thru*” (BRASIL, 2020).

E enfatizou-se que apenas serviços essenciais poderiam continuar abertos, desde que cumprissem as novas regras:

§ 1º - O disposto no “caput” deste artigo não se aplica a estabelecimentos que tenham por objeto atividades essenciais, na seguinte conformidade:
1. saúde: hospitais, clínicas, farmácias, lavanderias e serviços de limpeza e hotéis;
2. alimentação: supermercados e congêneres, bem como os serviços de

- entrega (“*delivery*”) e “*drive thru*” de bares, restaurantes e padarias;
- 3. abastecimento: transportadoras, postos de combustíveis e derivados, armazéns, oficinas de veículos automotores e bancas de jornal;
- 4. segurança: serviços de segurança privada;

Destarte, as escolas, tanto privadas, quanto públicas, a princípio afastaram funcionários pertencentes ao grupo de risco: idosos, grávidas e aqueles, aos quais apresentavam algum problema de saúde. Depois, decretou-se férias a maioria da equipe escolar, alunos, professores, gestão, permanecendo no ambiente apenas alguns colaboradores do setor de segurança e da limpeza, aos quais foram orientados a trabalharem cumprindo as exigências impostas pelo governo.

Condutas foram estudadas para se obter o melhor retorno as atividades institucionais, assim, devido aos casos de pessoas doentes serem confirmadas e relatadas, diariamente, em toda parte do mundo, decidiu-se pela realização de aulas remotas, isto é, pelo desenvolvimento do trabalho docente no ambiente virtual.

O Centro Paula Souza, autarquia responsável por monitorar o ensino médio e técnico das Escolas Técnicas Estaduais (Etec) e o tecnólogo das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec) optou pela utilização de um programa computacional, o “*Microsoft Teams*”, que possibilita reunir os estudantes e realizar as aulas de modo síncrono, podendo disponibilizar materiais, vídeos e até mesmo dar o comando aos alunos para que eles apresentem seminários, teatros, entre outros, por isso a instituição resolveu trabalhar de maneira online até o final do ano letivo de 2020.

Portanto, a pandemia da Covid-19 demonstrou ao mundo que seria necessário empregar medidas rápidas e precisas, modificar hábitos diários para proteger a si mesmo e àqueles, os quais fazem parte do convívio tanto social quanto familiar. Além disso, sentimentos afloraram e enquanto algumas pessoas aprimoraram suas competências socioemocionais propagando resiliência, união e cooperação, outras demonstraram dificuldades para aceitar as situações impostas, deste modo, manifestou medo, raiva, desgosto, sentimento de solidão e não adaptação para trabalhar ou estudar em “*home office*”.

2 COMPETÊNCIAS

O termo competência surgiu no mercado empresarial, em 1973, nos Estados Unidos, por meio de uma publicação de David McClelland, o qual estava em “busca de uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência nos processos de

10.5281/zenodo.4655186 - Janeiro (2021)-Revista MultiAtual - <https://www.multiatual.com.br/> 19

escolha de pessoas para as organizações” (DUTRA et al., 2006, p.2), esta terminologia gerou debates sobre quais saberes psicólogos e administradores deveriam ter para desempenharem uma tarefa imposta pelo ambiente corporativo, assim “o conceito foi rapidamente ampliado para dar suporte a processos de avaliação e para orientar ações de desenvolvimento profissional.”(DUTRA et al., 2006, p.2).

Depois, por volta da década de 80, o estudioso Rychard Boyatzis, reclassificou competências “a partir da caracterização das demandas de determinado cargo na organização” (DUTRA et al., 2006, p.2), procurando “fixar ações ou comportamentos efetivos esperados” (DUTRA et al., 2006, p.2), como um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que nós, seres humanos utilizamos para realizar as atividades em nosso ambiente de trabalho apoiando-se em conhecimentos que já estão dispostos em nossa mente sobre determinado assunto e aprimorando-os para conclusões mais complexas.

Na área educacional, a palavra competência incorporou-se às teorias pedagógicas na década de 90, tendo Philippe Perrenoud como pensador que idealizou o ensino em três ciclos para que os conhecimentos fossem adquiridos pelos alunos. Deste modo, a justificativa utilizada por ele expôs o fato pelo qual o ser humano interage com o meio em que vive, produz experiências as quais, se aprimoram e se tornam habilidades.

Desse modo, cada pessoa, de maneira diferente, desenvolveria competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação, como, por exemplo, saber guiar-se no caminho de volta para casa a partir de um ponto de referência, o que mobiliza competências de reconhecimento ou mapeamento espacial; saber lidar com as dificuldades infantis, o que aciona competências pedagógicas; saber construir ferramentas, o que estimula competências matemáticas e lógicas, entre outras (PERRENOUD, 1999, p. 151).

As competências podem ser conquistadas nos meios de vivências do indivíduo, familiar, social e estudantil, assim no ambiente escolar para que o desenvolvimento destas capacidades ocorra deve-se buscar estratégias de modo a construir as habilidades que ainda não foram estruturadas, além de aprimorar aquelas, as quais em algum momento da vida foram edificadas. Logo, necessita-se considerar “competências não escolares que desenvolvemos a partir das relações sociais que

estabelecemos e as nossas condições de existência” (PERRENOUD, 1999, p. 151).

Desta maneira, duas décadas se passaram após as considerações de Perrenoud. No Brasil, as propostas educacionais se transformaram e foram inseridas ao currículo formal orientações, as quais o ensino deveria ter uma única proposta pedagógica, ser pautado na cidadania, considerando questões sociais e socioemocionais. Posto isto, em 2017 e 2018 homologou-se a Base Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica:

Prevista na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), a BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. Desde 2015, foram produzidas três versões do documento, que contaram com a participação de diversos especialistas [...] (BRASIL, 2017, p.1).

Assim, dez competências gerais foram consideradas para estabelecer “um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural” (FERNANDES, p.1). Dentre as qualificações a serem moldadas nas aprendizagens dos alunos acrescentou-se as habilidades para a formulação do projeto de vida, a capacitação para o mercado de trabalho, além da formação socioemocional que apresentou a função de emoldurar as capacidades mentais dos estudantes, preparando-os para os lidarem com sentimentos e desafios da vida adulta.

O ensino técnico profissionalizante, por sua vez, anteriormente às especificação sobre aprendizagens por competências determinadas pela BNCC, já havia estabelecido desde o ano de 1999, no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 16/99 “modelo de educação profissional centrado em competências por área” (BRASIL, p. 13) e mantém, até os dias atuais o ensino pautado na construção de competências e habilidades técnicas juntamente a utilização de bases tecnológicas, conteúdo relacionado a grade curricular de cada curso. Desta forma a estruturação dos planos de curso do ensino técnico profissionalizante:

São instrumentos que contém todas as bases tecnológicas para formar as competências e habilidades necessárias para a formação do Perfil Profissional de cada módulo e de conclusão de curso, detalhando onde e como exercer a atividade profissional de cada curso, consta ainda as metodologias de ensino, referências bibliográficas, entre outras (CENTRO PAULA SOUZA, ca. 2010).

À vista disso, as aprendizagens desenvolvidas nos cursos profissionalizantes capacitam:

O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação.

Portanto, o ensino técnico proporcionará ao indivíduo obter conhecimentos profissionais específicos, além de desenvolver competências relacionadas à área escolhida, preparando-o, desta forma para construir seu projeto de vida, tendo no histórico estudantil uma formação qualitativa e possibilitando o desempenho de funções específicas exigidas no ambiente de trabalho.

2.1 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDAS NO ENSINO TÉCNICO

Diferentemente das aprendizagens cognitivas que priorizam adquirir o conhecimento dos diversos conteúdos escolares, as competências socioemocionais são capacidades, as quais os indivíduos moldam suas emoções por meio do desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, assim:

As práticas cognitivas são aquelas que dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades para a compreensão de conteúdos, conceitos e processos dentro dos diferentes objetos de conhecimento. As competências socioemocionais são aquelas que visam o desenvolvimento das dimensões comportamental (atitudinal) e relacional dos indivíduos (SAEDIGITAL, 2020).

Deste modo, apesar, do desenvolvimento das competências socioemocionais terem ganhado atenção do sistema educacional brasileiro apenas em 2020, devido a inserção de parâmetros estabelecidos pela BNCC. O termo já é utilizado nos Estados Unidos a cerca de vinte anos e define a educação pautada na evolução das emoções, as quais proporcionarão a formação de um indivíduo capaz de conviver e estabelecer relações nos ambientes familiar, sociais e de trabalho, além de evitar frustrações, entre outras sensações negativas, aos quais um cidadão despreparado possa a vir desenvolver. Logo:

A Educação Socioemocional (em inglês, *SEL – Social Emotional Learning*) é o processo através do qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e efetivamente aplicar conhecimentos e atitudes necessários ao longo da vida escolar, educando os corações, inspirando mentes, materializando projetos e contribuindo para a transformação desses estudantes pela educação.

À vista disto, atualmente a inserção de competências e habilidades socioemocionais ao currículo tornou-se de suma importância, pois estas demonstraram ser “essenciais em qualquer aspecto da vida humana, inclusive para o desenvolvimento de competências com viés acadêmico, cognitivo e científico” (SAEDIGITAL, 2020).

Destarte, na educação técnica profissional, a demanda por desenvolver as competências socioemocionais também ocorreu, pelo fato de que no mercado de trabalho empresas estão em busca de profissionais capacitados, os quais desempenham as funções técnicas com qualidade e aplicam suas emoções para lidar com os desafios da profissão, por isso, as vezes aparecem em “anúncios de vagas os termos “empatia”, “autonomia”, “resiliência” e “capacidade de trabalhar em equipe” como atributos desejáveis” (SAEDIGITAL, 2020).

Assim sendo, o Centro Paula Souza é uma instituição de ensino profissionalizante, que foi fundada em 1969 pelo decreto-lei de 06 de outubro do mesmo ano, começando a atuar em 1970 contendo três cursos técnicos na área da Construção Civil. Desde aquela época a autarquia priorizou desenvolver cursos os quais atendessem “às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional” (BRASIL, São Paulo, p.1), além de possibilitar o “contínuo aperfeiçoamento profissional e o aprimoramento de sua formação cultural, moral e cívica” (BRASIL, São Paulo, p.1).

Por este motivo Etec e Fatec apresentam missões, as quais possibilitam a promoção da “educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social” (CENTRO PAULA SOUZA, São Paulo), visões que estimulam a “produtividade e competitividade da economia paulista” (CENTRO PAULA SOUZA, São Paulo) e valores, os quais viabilizam fatores como:

- Valorização e desenvolvimento humano
- Postura ética e comprometimento

- Respeito a diversidade e a pluralidade
- Compromisso com a gestão democrática e transparente
- Cordialidade nas relações de trabalho
- Responsabilidade e sustentabilidade
- Criatividade e inovação (CENTRO PAULA SOUZA, São Paulo).

Conseqüentemente, às exigências da inserção deste tipo de competência ao currículo formativo, em 2019 a Administração Geral do Centro Paula Souza atualizou o perfil das competências socioemocionais aos quais devem ser aprofundadas no ensino propedêutico, elencou valores e atitudes as quais necessitam estimular o estudante de nível técnico ao “interesse pela realidade; [...] na resolução de situações-problema; e [...] a pesquisa, a utilização e a produção de conhecimento (CENTRO PAULA SOUZA, São Paulo, 2019, p.1).

Desta maneira as competências socioemocionais direcionam-se de modo a proporcionar ao estudante dos cursos técnicos:

- aprendizagem baseada em projetos;
- comunicação profissional/ argumentação;
- contextos do trabalho;
- trabalho por projetos;
- ética profissional;
- pensamento crítico;
- resolução de situações-problema;
- análise e tomada de decisão;
- flexibilidade comportamental;
- trabalho conjunto-colaborativo para alcance de objetivos comuns;
- empatia;
- desinibição;
- trato com pessoas em diversas posições hierárquicas;
- autonomia intelectual e de ação;
- estruturação de plano de carreira;
- empreendedorismo, inovação e novas tecnologias;
- continuidade de estudos;
- projeto de vida;
- reflexão sobre o próprio conhecimento, potencialidade e possibilidades. (CENTRO PAULA SOUZA, São Paulo, 2019, p.1)

ao estudante a capacidade de ter autonomia intelectual, para que este crie estratégias de modo a estabelecer no ambiente de trabalho relacionamentos interpessoais empáticos, éticos, e que interpretem as competências socioemocionais manifestadas pelos diversos membros da empresa, sabendo ouvi-los e compreendendo o ponto de vista de cada um.

Outras características a serem construídas pelo aluno do curso técnico são, a flexibilidade para tomar decisões em momentos repentinos, a adaptação para trabalhar em equipe, demonstrando espírito de liderança e sendo capaz compreender os vários tipos de situações, as quais podem-se estabelecer acordos. Por este motivo requer-se a ampliação das argumentações coerentes, além do encorajamento para as tomadas de decisões pautadas em análises e na aplicação do pensamento crítico para a resolução de situações-problemas.

Além disso, o discente precisa entender a importância de se manter com os gestores e colaboradores participação, planejamento, exposição de ideias, propósitos em comum, demonstrando a eles ter capacidade para a gestão do tempo hábil, comprovando também habilidades para manusear as diversas ferramentas digitais (TIC's) e competência para desenvolver projetos, por isso é necessário à assimilação do que são o histórico e a cultura organizacional, em adição a percepção de que no espaço corporativo é preciso conhecer os termos técnicos/ científicos, os quais têm que se empregar nas documentações exigidas a cada área.

Portanto, o ensino técnico profissionalizante é estruturado instituindo-se não somente a aprendizagem técnica, mas também a aprendizagem socioemocional, a qual ao final da formação proporcionam condições para que o indivíduo se autoconheça, identificando suas potencialidades e estruture seu projeto de vida de maneira autônoma e ética.

3 A ADAPTAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO EM RELAÇÃO AO COVID-19 E O ISOLAMENTO SOCIAL

Oito meses se passaram e a pandemia provocada pela Covid-19 ainda persiste, houve o afrouxamento de algumas medidas preventivas conforme o monitoramento da proliferação do vírus e realmente por alguns dias as infecções e as mortes diminuiram.

Entretanto, há poucos dias alguns países da Europa e dos Estados Unidos relataram as ocorrências de reinfestações em mamíferos pelo novo Corona vírus, atribuindo o agravamento do problema a uma nova mutação bem mais potente.

Identificada oficialmente pelo nome de 20A.EU1, essa cepa foi descrita em um artigo ainda não revisado por pares e publicado na plataforma online *medRxiv*.

Mais especificamente, os cientistas rastrearam o aparecimento dessa cepa do coronavírus entre trabalhadores no nordeste da Espanha e ela teria se espalhado, de forma rápida, por grande parte da Europa desde o verão. O estudo ainda sugere que pessoas que voltaram de férias na Espanha tiveram um papel fundamental na disseminação dessa variante pela Europa (FORATO, 2020).

Na Dinamarca, os visons se contaminaram por meio da aproximação com seres humanos e a partir da incubação do vírus houve uma mutação, a qual retornou aos homens de maneira mais agressiva, necessitando que as autoridades locais determinassem o extermínio de muitos animais da espécie.

Já no Brasil, pesquisadores da Universidade de Oxford descobriram por meio da sequenciação do genoma da Covid que desde o início da propagação aconteceram infecções causadas por três tipos de cepas modificadas, isto é, “pequenas mutações quase insignificantes que ocorreram no vírus” (BIERNATH, 2020) e se alastraram por todo o país, sendo que se diferenciaram dependendo do estado ou região onde manifestaram-se as contaminações.

Segundo esse mesmo grupo de estudiosos, enquanto não há remédios ou vacinas específicas, a possibilidade de uma reinfecção com características mais devastadoras podem acontecer em breve e as medidas preventivas, como isolamento social, distanciamento, utilização de máscaras, cuidados com a higiene e fechamento de locais que proporcionam aglomeração, as quais ajudaram na contenção da disseminação do vírus até o momento precisam ser mantidas. Assim, em uma visão otimista, a situação poderia ter sido bem pior [...] se comércio, escolas e demais estabelecimentos continuassem funcionando como antes (BIERNATH, 2020).

Desta maneira, o Centro Paula Souza, desde o início da pandemia respeitou as medidas de isolamento social, primeiramente estabelecendo um período de férias de modo a proteger seus colaboradores e compreender a manifestação virótica. Ademais, orientou os funcionários sobre o trabalho realizado em “*home office*” e realizou “uma série de capacitações, workshops e seminários online para aperfeiçoamento pedagógico dos professores” (SÃO PAULO, 2020). Assim tornou-

se possível o aprimoramento da utilização de as ferramentas digitais, inclusive o *Microsoft Teams*, plataforma que possibilita a abertura de reuniões e os compartilhamentos de conteúdos.

Logo, no mês de abril houve o retorno das atividades escolares, entretanto, diferentemente, do modo tradicional, desta vez, devido a manifestação da Covid-19 as aulas voltaram de modo remoto, necessitando ser ministradas pela plataforma digital, o que causou grande estranhamento entre os estudantes, os quais também necessitaram ter acesso a internet e ao aplicativo do programa.

3.1 ESTUDO DE CASO: AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, O ENSINO TÉCNICO E A PANDEMIA

Este estudo de caso foi estruturado por meio da observação de aulas remotas realizadas pela plataforma “*Microsoft Teams*”, conversa com os estudantes, além da análise de redações redigidas por alguns alunos sobre o momento de pandemia e a nova forma de estudar. Assim, a pesquisa apresentará os resultados obtidos através da investigação sobre as competências socioemocionais desenvolvidas durante os estudos neste momento de pandemia.

Dois mil e vinte tornou-se um ano atípico, diferente de todos os outros aos quais já havia vivido, ocorreram diversas adaptações a uma nova realidade que sair de casa transformou-se em algo perigoso, desta maneira foi preciso ambientação de vários setores sociais, inclusive das escolas as quais fecharam suas portas e necessitaram de planejamento rápido para poderem desenvolver um trabalho de qualidade, não deixando os alunos sem aulas. Logo, em referência ao assunto q diretora-superintendente do Centro Paula Souza (CPS) Laura Laganá explanou:

Este ano será lembrado pela força de superação de nossos estudantes, professores, servidores administrativos e gestores. Todos entenderam a gravidade da situação atual e buscaram alternativas para que o modelo da nossa instituição continue servindo de referência, tanto na qualidade de ensino quanto em exemplo de solidariedade (SÃO PAULO, 2020).

Desta maneira, o ensino técnico supervisionado pelo CPS optou pelo uso da ferramenta “Teams”, sendo “criadas quase 100 mil salas de aula síncronas online” (SÃO PAULO, 2020).

A Etec Professor Idio Zucchi, foi a escola escolhida para realizar-se as observações do estudo de caso, esta unidade escolar fica localizada na cidade de Bebedouro, no estado de São Paulo, por este fato e pela denominação antiga estruturada em decreto, às vezes esta instituição técnica é conhecida pelos cidadãos da região como Etec Bebedouro.

Estando em funcionamento desde 2006, foi primeiramente utilizada como polo de extensão da cidade de Taquaritinga, tendo seu funcionamento junto a Escola Estadual Dr. Paraíso Cavalcanti. Após, em 2011, recebeu o nome atual e em 2014 mudou-se para um novo prédio, amplo, arejado e que atende às necessidades, as quais os estudantes precisam para adquirirem diversas aprendizagens, tanto práticas, quanto teóricas.

Atualmente essa escola técnica, possui quatro extensões que funcionam nas cidades de Jaboticabal, Pitangueiras, Viradouro e Bebedouro, na Estação Experimental de Citricultura. Assim, esta instituição oferece aos estudantes cursos técnicos profissionalizantes, ensino médio integrado e projetos realizados junto à comunidade.

Destarte, para que o trabalho desenvolvido por essa Etec continuasse sendo qualitativo mesmo após a chegada da Covid – 19 capacitaram-se o corpo docente e orientaram-se os alunos sobre o novo jeito de estudar “foram produzidos diversos tutoriais, cartilhas, vídeos e *masterclasses* para acolhimento dos jovens (SÃO PAULO, 2020) e os materiais necessários para a realização das aulas remotas.

Primeiramente, ao contato inicial com o estudo de modo virtual, sensações apresentadas pelos discentes foram de estranhamento, muitos não conseguiam conectar-se a plataforma por dificuldade de acesso, por problemas no e-mail institucional ou mesmo pelo fato do celular não comportar o aplicativo do programa. Já aqueles, que obtiveram a entrada na sala de reunião sentiram-se perdidos, alguns não compreenderam diversos comandos como o fechamento do microfone para que cada um se manifestasse em momentos diferentes, outros sentiram vergonha e não quiseram participar da conversa sobre como eram as experiências vividas nesse momento de pandemia.

Assim, a semana introdutória das aulas foi pautada em disponibilizar condições favoráveis de ingresso, além de disponibilizar explicações sobre como manusear a ferramenta digital, inclusive alguns alunos do ensino médio integrado ao técnico se sentiram sensibilizados pelos estudantes do ensino profissionalizante os quais tiveram dificuldades para compreender a execução do aplicativo e gravaram vídeos explicativos para ajudá-los.

Além disso, questões filantrópicas surgiram fazendo com que “paralelamente às aulas virtuais, estudantes e professores de diversas unidades se mobilizaram em iniciativas solidárias para ajudar suas comunidades locais” (SÃO PAULO, 2020)

Logo, a maioria dos discentes se acostumou com a nova maneira de estudar no ambiente digital, sendo que o “índice de aprovação do formato chegou a 85%” (SÃO PAULO, 2020). No entanto, ocorreram vários trancamentos de cursos e as justificativas enumeradas relacionavam-se as dificuldades de se adaptar ao estudo virtual.

No mês de julho aconteceu a divulgação do vestibulinho, avaliação para adquirir acesso ao curso técnico na segunda metade de 2020, mas neste momento pandêmico “foi organizado um novo modelo de avaliação sem a realização de provas presenciais. Por meio da análise do histórico escolar” (SÃO PAULO, 2020).

Assim, considerando a situação de alastramento da doença e aumento dos casos de pessoas infectadas, o número de inscritos não alcançou o patamar desejável, houve dificuldades para conseguir pessoas interessadas em prestar o vestibulinho para o ensino técnico, fato este provavelmente referente às dificuldades de acesso, incredulidade para reconhecer a eficácia do ensino virtual ou por medo de não conseguirem utilizar as ferramentas digitais durante as aulas remotas.

Conseqüentemente, após o início do segundo semestre foram realizadas algumas redações, as quais não eram obrigatórias de serem respondidas, Porém, o aluno que se sentisse a vontade poderia escrevê-la e entregar no ícone de tarefas da plataforma, assim trinta e seis estudantes de cursos diferentes estruturaram os textos e enviaram.

Na produção textual pedia-se para que fizessem um relato sobre quais foram os motivos que os levaram a escolha de estudar em uma escola técnica e como haviam reagido após saberem que haviam passado no vestibulinho. Depois eles deviam falar sobre as experiências de participarem das aulas de modo remoto e

durante esse momento de pandemia quais competências socioemocionais estavam sendo desenvolvidas.

Assim sendo, os estudantes os quais desenvolveram as produções textuais disseram estar em busca de uma colocação no mercado de trabalho. Alguns já haviam prestado o vestibulinho para o ensino técnico quando as provas eram realizadas presencialmente e de maneira escrita, no entanto, não tinham conseguido obter notas favoráveis para a inserção ao curso, então a análise do histórico escolar facilitou a realização do objetivo de estudar na Etec e proporcionou a eles sensações como felicidade, medo por dar continuidade aos estudos, apoio familiar, possibilidade de planos futuros, entusiasmo pelas novas experiências, entre outras competências socioemocionais positivas.

Dentre os estudantes, os quais fizeram os seus relatos havia discentes graduados que priorizaram a formação técnica para adquirirem conhecimentos e qualificação, além de aumentarem a possibilidade de conseguirem um bom trabalho, fato este que os deixava frustrados perante as possibilidades apresentadas pelo mercado de trabalho.

Quanto a utilização da plataforma educacional a maioria deles achou esse tipo de aprendizagem cansativa, complicada, estressante pelo fato de, às vezes, não conseguirem manter interação com os outros membros do grupo, acumularem muitas atividades e terem dificuldades de utilizar o “*Teams*”. Do mesmo modo, afirmaram que no início da formação demonstraram desânimo e dificuldade para lidar com a situação, assim chegaram a possibilitar a desistência do curso, porém tiveram de ser persistentes, determinados e estarem em busca do crescimento pessoal, além de tentarem diariamente se acostumar com a nova realidade. Desta forma, concordaram que nos dias atuais faz-se necessário ter competência digital para atuar no mercado de trabalho.

Apesar da adaptação com as ferramentas digitais, muitos alunos, os quais haviam começado os cursos técnicos anteriormente às exigências de isolamento social e também aqueles que não se adequaram às aulas remotas sentiam-se estressados, com vergonha e manifestaram implicitamente saudades da escola e das interações interpessoais, além de interesse pelo retorno presencial, mesmo sentindo insegurança por causa da pandemia, pois perante a qualquer dúvidas tinham a

orientação dos professores e o apoio dos gestores para a realização de atividades extra-classe no ambiente escolar.

Para finalizar, grande parte dos estudantes, aos quais expuseram suas angústias e perspectivas por meio desta redação entenderam que realizar uma autoavaliação é um método importante de se conhecer e concordaram que o ensino remoto pela plataforma, no início, causou dificuldades, nervosismo, desânimo e perda do foco, além terem levado em consideração o trancamento da matrícula. Contudo, segundo eles as reflexões foram constantes durante esse momento pandêmico, então perceberam que para enfrentar alguns obstáculos, seria preciso atingir metas e concluir objetivos.

Portanto, a partir da análise dos textos, da conversa virtual com alguns estudante e pela observação comportamental dos mesmos no ambiente remoto tornou-se possível perceber que os estudantes, independente do curso escolhido, sentiram-se satisfeitos, felizes por ingressarem ao ensino técnico e que a escolha por esse tipo de aprendizagem proporcionaria a eles melhores chances de ingressar e evoluírem no mercado de trabalho. Entretanto, com o início da pandemia as perspectivas mudaram, pelo fato deles terem que utilizar o estudo de modo remoto e o uso da plataforma educacional, isso gerou desconfortos, angústias, medos, vergonha, entre outros sentimentos negativos na maioria dos alunos, os quais necessitaram de assimilação para que se acostumassem com as aulas *online* e voltassem a criar perspectivas presentes e futuras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso ao ensino técnico tornou-se uma realidade na vida de muitos cidadãos, pois possibilita de forma rápida e eficaz aprendizagens qualitativas profissionais, além de proporcionar maiores chances de acesso ao mercado de trabalho.

Por este motivo muitos jovens optam pela formação técnicas e as Etecs são escolas qualificadas muito requisitadas para o ingresso ao ensino propedeutico. Fato este que ocorre não somente pela excelência dos conteúdos ministrados serem estruturados por meio da construção de competências e habilidades, voltados a base tecnologia relacionada a profissão escolhida, mas também por receber

presencialmente o aluno de modo acolhedor, se preocupando com as aprendizagens e posturas as quais o mercado de trabalho exigirá dele durante o desempenho de suas funções.

Assim, esta pesquisa baseou-se na intenção de demonstrar que as pandemias podem modificar hábitos e competências socioemocionais dos estudantes. Além de cobrar medidas rápidas e exigir mudanças de comportamentos, os quais geram estranhamentos e desconforto, levando o ser humano, por vezes a pensamentos negativos e atitudes impensadas.

Portanto, com o fechamento das escolas e a inserção de aulas virtuais os paradigmas educacionais de aprendizagem mudaram rapidamente e os discentes necessitaram ingressar em um ambiente desconhecido sem ao menos terem chance de se adaptar anteriormente. Desta forma, muitos desistiram e outros necessitaram de apoio para continuar e se sentirem novamente capazes de estruturarem suas competências e habilidades para o desempenho das funções no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALDERETE et al. **Afinal, como o coronavírus age no organismo?** Secretaria do Estado de Saúde de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/102-como-o-coronavirus-age-no-organismo>. Acesso em 30 out 2020.

BARRETO, Clara. **OMS declara doença pelo novo coronavírus como pandemia.** Disponível em: <https://pebmed.com.br/oms-declara-doenca-pelo-novo-coronavirus-como-pandemia/>. Acesso em: 26 out 2020.

BIERNATH, André. **'Pandemia no Brasil começou com três linhagens do Coronavírus', diz pesquisador de Oxford**. Correio Braziliense. BBC News Brasil. São Paulo. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/11/4888930-pandemia-no-brasil-comecou-com-tres-linhagens-do-coronavirus-diz-pesquisador-de-oxford.html>. Acesso em: 14 nov 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 08 nov 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Orientações para o processo de implementação da BNCC. Um Guia feito por gestores, para gestores. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Decreto-lei de 06 de outubro de 1969. Atos Legislativos**. São Paulo.

1969. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>. Acesso em: 01 nov 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/99-** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parece_r1699.pdf. Acesso em: 01 nov 2020.

CÂMARA, Fernando Portela. **A pandemia esquecida. A cólera no Brasil.** Pandemias, Virulência e Catástrofes. Vol. 25, nº 5. Disponível em: <https://www.polbr.med.br/2020/05/01/a-pandemia-esquecida-a-colera-no-brasil/>. **Acesso em: 15 out 2020.**

CENTRO PAULA SOUZA. **Missão, Visão, Valores, Objetivos e Diretrizes.** São Paulo. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>. Acesso em: 02 nov 2020.

CENTRO PAULA SOUZA. **Planos de Cursos e Propostas Curricular.** Etec Professor Alcídio de Souza Prado. Orlandia, São Paulo, ca 2010. Disponível em: <https://etecalcidio.com.br/planos-de-cursos-e-proposta-curricular/>. Acesso em: 12 nov 2020.

CENTRO PAULA SOUZA. **Rol de Competências Socioemocionais.** Administração Geral. Unidade do Ensino Médio e Técnico Grupo de Formulação e Análises Curriculares – Gfac, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2019/socioemocionais.pdf>. Acesso em 05 nov 2020.

CONDE, MB et al. **Tuberculose sem medo.** Editora Atheneu. 1ª ed. São Paulo: 2002. **História da tuberculose no mundo – REDETb.** Disponível em: <https://redetb.org.br/historia-da-tuberculose/>. Acesso em: 20 out 2020.

DUTRA et al. **Absorção do Conceito de Competência em Gestão de Pessoas: A Percepção dos Profissionais e as Orientações Adotadas pelas Empresas.** Enanpad, 2006. Salvador, Bahia.

FERNANDES, Sarah. O que acontece na sua escola com as novas competências?. Saiba como as propostas vão transformar gestão, formação de professores, avaliação e PPP. Revista Nova Escola Digital. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/3/o-que-acontece-na-sua-escola-com-as-novas-competencias>. Acesso em: 02 nov 2020.

FORATINI, Oswaldo Paulo. **AIDS e sua origem.** Artigo Scielo, v.27, nº 3, p. 153-156. Departamento de Epidemiologia Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, jun 1993.

FORATO, Fidel. **Segunda onda da COVID-19 já começou lá fora; o Brasil está preparado?** Disponível em: <https://canaltech.com.br/saude/segunda-onda-da-covid-19-ja-comecou-la-fora-o-brasil-esta-preparado-174209/>. Acesso em 09 nov 2020.

FREITAS, Keila. **Surto, Pandemia, Epidemia E Endemia: Compreenda A Diferença.** Disponível em: <https://www.drakeillafreitas.com.br/surto-pandemia-epidemia-e-endemia/>. Acesso em: 10 ago 2020.

G1 Educação. Fatecs e Etecs eliminam prova de vestibular e passam a considerar histórico escolar dos candidatos por causa da pandemia em SP. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2020/06/30/fatecs-e-etecs-eliminam-prova-de-vestibular-e-passam-a-considerar-historico-escolar-dos-candidatos-por-causa-da-pandemia.ghtml>. Acesso em 15 nov 2020.

JR, Carlos Russo. **Peste de Atenas: primeira emergência sanitária narrada é um retrato do presente.** Diálogos do Sul. São Paulo. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/cultura/64467/peste-de-atenas-primeira-emergencia-sanitaria-narrada-e-um-retrato-do-presente>. Acesso em: 10 ago 2020
NEIVA, Leonardo. Como colonizadores infectaram milhares de índios no Brasil com presentes e promessas falsas. BBC News Brasil. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53452614>. Acesso em: 20 nov 2020.

NEVES, Arthur Iago Lira; SILVA. Luiz Gabriel e. **Aspectos gerais da febre tifoide.** Seminários de Biomedicina do Univag 2016/2. Disponível em: periodicos.univag.com.br. Acesso em: 25 out 2020.

PINHEIRO, Pedro. **Peste negra – história, sintomas e tratamento.** Disponível em: <https://www.mdsaude.com/doencas-infecciosas/peste-negra/>. Acesso em: 20 ago 2020.

PREVIDELLI, Fábio. **A gripe espanhola acabou?** Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/como-a-gripe-espanhola-acabou.phtml>. Acesso em: 07 set 2020.

SOBIOLOGIA. **Varíola.** Disponível em: <https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Seresvivos/Ciencias/biovirus9.php>. Acesso em: 10 set 2020.

SAEDIGITAL. Competências Socioemocionais: o que são e como trabalhar em sala de aula. 2020. Disponível em: <https://sae.digital/competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 05 nov 2020.

SÃO PAULO. Centro Paula Souza celebra 51 anos e vira exemplo de reinvenção na pandemia. Portal do Governo. 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/centro-paula-souza-celebra-51-anos-e-vira-exemplo-de-reinvencao-na-pandemia/>. Acesso em: 14 nov 2020.

SCHATZMAYR, Hermann G. **A varíola, uma antiga inimiga**. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1525-1530, nov-dez, 2001.

SHULZ, Peter. **Apontamentos do século XIX em tempos de cólera para a Covid-19**. Jornal da Unicamp versão web. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/artigos/peter-schulz/apontamentos-do-seculo-xix-em-tempos-de-colera-para-covid-19>. Acesso em: 20 set 2020.

TESINI, Brenda L. **Varíola**. MD, University of Rochester School of Medicine and Dentistry. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt/casa/infec%C3%A7%C3%B5es/poxv%C3%ADrus/v ar%C3%ADola>. Acesso em: 18 set 2020.

TREVISOL. Fabiana Schuelter. **A história da Aids: uma pandemia com 40 anos de existência**. Agetec. *Centro de Pesquisas Clínicas HNSC/UNISUL*. 2020. Disponível em: <https://notisul.com.br/colunistas/agencia-de-inovacao-e-empreendedorismo-da-unisul-agetec/a-historia-da-aids-uma-pandemia-com-40-anos-de-existencia/>. Acesso em: 24 out 2020

ZARAMELA, Luciana. **As piores pandemias da história**. Ciência Saúde. Disponível em: <https://canaltech.com.br/saude/as-piores-pandemias-da-historia>. Acesso em: 26 out 2020.

Recebido em 21 de novembro de 2020

Publicado em 08 de janeiro de 2021

Como citar este artigo (ABNT)

DUELLA, Vanessa Ribeiro. REIS, Deyse Almeida dos. Competências Socioemocionais do Ensino Técnico em Momento de Pandemia. *Revista MultiAtual*, v. 2, n. 1, 08 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.multiatual.com.br/2021/01/competencias-socioemocionais-do-ensino.html>

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA CAPAZ DE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fernanda Marcelle Miranda

Professora de Matemática do Ensino Médio Integrado do IFMG Bambuí. Técnica em Administração pela Escola Técnica de Formação Gerencial. Bacharel em Engenharia Química pelo Centro Universitário de Formiga. Licenciada em Matemática pela Universidade de Franca. Licenciada em

Química pela Faculdade FAVENI

fernanda.prof.exatas@gmail.com

fernanda.miranda@ifmg.edu.br

Viviane Lima Martins

Doutora em Comunicação e Semiótica, licenciada em Letras, docente do curso de Pós-graduação lato sensu em Docência (IFMG - Campus Arcos). E-mail: viviane.martins@ifmg.edu.br

Resumo: A educação à distância (EAD) é um ensino remoto no qual há o distanciamento físico e a utilização de plataformas online. A EAD é centrada na autoaprendizagem do aluno, enquanto o professor acompanha as atividades e fornece apenas o suporte necessário. Devido ao cenário atual, muitas instituições foram forçadas a aderir ao ensino remoto devido ao isolamento social imposto. O artigo teve como objetivo a avaliação do uso das metodologias ativas como forma de potencializar a aprendizagem na educação à distância em tempos de pandemia. A pesquisa bibliográfica foi realizada através da utilização de livros, artigos científicos, dissertações e teses, disponibilizados pela plataforma do Google Acadêmico, avaliando fontes secundárias de documentações já analisadas e publicadas, atingindo o objetivo da pesquisa. Levando em consideração a pandemia do COVID-19, as instituições de ensino têm aderido de forma consciente a educação a distância adaptando-se às suas vantagens e desvantagens. Algumas das vantagens do EAD são a flexibilização dos locais e horários de estudo, a diminuição dos gastos e o ritmo de estudo próprio de cada aluno. As desvantagens sobrepõem-se, como a falta de adaptação às tecnologias digitais, a limitação da socialização, a falta de preparo dos professores e a dependência da *internet*, visto que muitos alunos não possuem acesso a computadores com internet. As metodologias ativas facilitam o processo de ensino-aprendizagem e estimulam a autoaprendizagem do aluno, sendo o professor apenas o facilitador do processo. Dentre as metodologias ativas utilizadas na EAD, destaca-se a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida, responsáveis pela promoção de uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Educação a distância. COVID-19. Metodologias ativas. Aprendizagem significativa.

Abstract: Distance education (EAD) is a remote education in which there is physical distance and the use of online platforms. EAD is centered on the student's self-learning, while the teacher monitors the activities and provides only the necessary support. Due to the current scenario, many institutions have been forced to join remote education due to the imposed social isolation. The article aimed to evaluate the use of active methodologies as a way to enhance learning in distance education in times of pandemic. The bibliographic research was carried out through the use of books, scientific articles, dissertations and theses, made available by the Google Scholar platform, evaluating secondary sources of documentation already analyzed and published, reaching the research objective. Taking into account the COVID-19 pandemic, educational institutions have consciously adhered to distance education adapting to its advantages and disadvantages. Some of the advantages of EAD are the flexibility of study locations and times, the reduction of expenses and the pace of study for each student. The disadvantages overlap, such as the lack of adaptation to digital technologies, the limitation of socialization, the lack of preparation of teachers and the dependence on the internet, since many students do not have access to computers with internet. Active methodologies facilitate the teaching-learning process and encourage student self-learning, with the teacher being only the facilitator of the process. Among the active methodologies used in distance learning, problem-based learning and the inverted classroom stand out, responsible for promoting more meaningful learning.

Keywords: Distance education. COVID-19. Active methodologies. Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a maior parte das instituições de ensino adotou a educação a distância na década de 90, mas a primeira legislação específica foi a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, de 1961. Apesar de não ser uma modalidade de ensino recente, a educação a distância tem conquistado seu espaço na sociedade, principalmente com a introdução das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino básico.

A pandemia causada pelo novo coronavírus afetou várias áreas sociais, inclusive a área da educação. A necessidade do distanciamento social generalizado forçou o fechamento das escolas e suspendeu as atividades presenciais por tempo

indeterminado, obrigando as instituições de ensino a adotarem o ensino remoto, do ensino básico ao ensino superior, para que os alunos não perdessem o ano letivo. Porém, a maioria dos professores se sentem despreparados para ministrar aulas online, e nem todos os alunos possuem acesso a computadores e internet, reforçando a desigualdade social.

Para manter a motivação dos alunos durante a pandemia e facilitar o processo de ensino e aprendizagem na educação à distância, os professores têm utilizado as metodologias ativas em substituição aos métodos tradicionais de ensino, garantindo uma aprendizagem efetiva e significativa.

A estrutura do artigo é composta pela introdução, fundamentação teórica, metodologia da pesquisa, análise de dados, considerações finais e referências bibliográficas. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de avaliar o uso das metodologias ativas como ferramenta potencializadora da aprendizagem significativa na educação à distância em tempos de pandemia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação à distância

A primeira tecnologia que permitiu a educação à distância (EAD) foi a escrita. A invenção da escrita possibilitou a primeira forma de EAD, o ensino por correspondência. Posteriormente surgiu o livro, a tecnologia de maior contribuição na área da EAD, democratizando o conhecimento. Tardamente, o surgimento do rádio, da televisão, e das tecnologias computacionais possibilitou uma nova dinâmica ao EAD. Cada evolução tecnológica introduziu novos elementos à relação ensino-aprendizagem (SOEK; GOMES, 2008).

A EAD é uma modalidade de ensino na qual ocorre uma separação física entre o docente e o discente, rompendo as fronteiras da sala de aula. Por meio dela, o ensino é mediado através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (ROSA, 2017; SILVA, 2019).

O conceito de EAD é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

Art. 1º Caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A introdução da EAD na legislação educacional originou-se em 20 de dezembro de 1961, com a Lei Federal nº 4.024/61 (BRASIL, 1961).

Na EAD, o processo de aprendizagem é centrado no aluno, e o professor tutor acompanha as atividades fornecendo o suporte necessário.

A EAD expandiu-se, sendo autorizada no nível superior, graduação e pós-graduação; e na educação básica, ensino fundamental e médio (GAMBARRA, 2015).

Educação a distância durante a pandemia

Devido a pandemia do COVID-19, medidas de isolamento social foram adotadas para prevenir e reduzir a propagação da doença, determinando-se o fechamento das instituições de ensino com suspensão das aulas e atividades presenciais, viabilizando o ensino remoto (CAMACHO *et al.*, 2020).

O distanciamento social, tem sido utilizado como forma de prevenir a expansão do vírus, decretando o fechamento dos comércios considerados não essenciais, como as escolas, porém, o isolamento reforça a exclusão, a injustiça e o aumento das desigualdades (SANTOS, 2020; PAZ, 2020).

Na educação básica, crianças e adolescentes tiveram as atividades escolares suspensas por tempo indeterminado. Universitários, pós-graduandos e estudantes da educação tecnológica, também tiveram as atividades acadêmicas suspensas. Os professores foram dispensados de suas atividades presenciais para trabalhar remotamente (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

A educação está sendo modificada pela adaptação dos alunos e professores. Diversos ambientes digitais de aprendizagem gratuita estão disponíveis para uso no ensino remoto, como: Sistema Moodle, Google Classroom, Youtube, Facebook, StreamYard, OBS Estúdio, Google Drive, Google Meet e Jitsi Meet (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

O isolamento social surpreendeu alunos e professores com essa mudança repentina no sistema de ensino. Os professores não estavam preparados para as

tecnologias do ensino remoto, e a maioria deles não possuem formação inicial ou continuada para ministrar aulas online. Nem todos os alunos possuem acesso a computadores e internet de qualidade, aumentando, assim, a desigualdade social.

Para que o ensino remoto seja eficaz durante a pandemia, é necessário que as escolas se adaptem e desenvolvam estratégias didáticas que proporcionem o ensino e a aprendizagem de forma igualitária.

A educação à distância redefine os papéis do professor e do aluno

Conforme Chermann e Bonini (2000):

No ensino a distância o aluno é o centro do processo de aprendizagem e deve ser levado a desenvolver habilidades para o trabalho independente, para a tomada de decisões e esforço auto responsável; o professor nada mais é que um tutor, um agente facilitador da aprendizagem. Ele deve desenvolver no aluno a capacidade de selecionar informações, de refletir e decidir por si mesmo. É preciso lembrar que o professor deve ser, antes de mais nada, um eterno estudante, pois não é o dono do conhecimento; ele é, sim, melhor conhecedor dos caminhos que levam a esse conhecimento (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 26).

Na relação professor-aluno na EAD, o professor-tutor deve incentivar a autonomia dos alunos, para que eles superarem as dificuldades e formulem seu próprio conhecimento (IVASHITA; COELHO, 2009).

Na educação presencial, os professores utilizam recursos tradicionais, como quadro e giz. Já na educação a distância o ensino depende da informática, utilizando-se recursos como webconferências, vídeo-aulas, fóruns de discussão e chats (ZAMUDIO, 1997).

A EAD é um cenário de autoformação, que permite ao aluno a autonomia e a autoaprendizagem, sendo o próprio aluno o gestor da sua aprendizagem (TEODORO, 2015).

O professor da EAD diferencia-se dos professores do ensino presencial, não em relação pedagógica, mas institucional.

Metodologias ativas para o ensino-aprendizagem na educação à distância

A metodologia ativa visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante, sendo o professor apenas o facilitador do processo. O uso das metodologias ativas estabelece autonomia e liberdade ao educando, de modo que ele participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem, como indivíduo crítico, reflexivo e construtor do conhecimento (FREIRE, 1997).

As metodologias ativas baseiam-se na resolução de problemas, de modo que os alunos encontrem caminhos, alternativas, possibilidades e escolhas adequadas perante contextos complexos. Favorecem o desenvolvimento de competências, problematizando e ressignificando saberes em busca da construção de novos conhecimentos (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

Conforme Christoflettiet *et al.* (2014), a internet e as TDIC's contribuíram para a expansão e disseminação das metodologias ativas.

As metodologias ativas são capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem satisfatório na EAD, destacando-se a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a aprendizagem entre pares, e a gamificação.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) consiste no ensino por meio da solução de problemas reais ou simulados, desenvolvendo no aluno hábitos de raciocínio, pesquisa e habilidades de resolução. A ABP promove uma aprendizagem centrada no aluno, sendo os professores meros facilitadores do processo de produção do conhecimento (BARROWS, 1986).

Segundo Sardo (2007):

O problema é utilizado para: ajudar os alunos a identificarem suas próprias necessidades de aprendizagem, enquanto tentam compreender o problema; pensar em conjunto; sintetizar a aplicar informação ao problema e começar a trabalhar efetivamente para aprender com os membros do grupo e com os tutores (SARDO, 2007, p. 79-80).

A sala de aula invertida, derivada do ensino híbrido, é uma metodologia ativa que prepara os alunos para as aulas através de recursos a distância, ampliando a absorção do conhecimento por meio da EAD. A ideia da sala de aula invertida é oferecer aos alunos aulas menos expositivas e promover o engajamento, em oposição ao tradicional modelo de ensino (YAMAMOTO, 2016).

Na sala de aula invertida o aluno torna-se sujeito de sua própria aprendizagem, e o professor mantém seu papel de mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno (SCHNEIDER *et al.*, 2013).

A aprendizagem entre pares tem como objetivo tornar as aulas mais interativas, fazendo com que os alunos interajam entre si, explicando uns aos outros os conceitos estudados e aplicando-os nas soluções das questões propostas (PINTO *et al.*, 2013).

Por fim, a gamificação traz uma proposta inovadora na EAD, que consiste na aplicação de jogos como facilitador no processo de aprendizagem, auxiliando na resolução de problemas diversos (KAPP, 2012).

A aprendizagem significativa é consequência das metodologias ativas e realiza-se quando os novos conhecimentos adquiridos, as ideias e as informações que apresentam uma estrutura lógica, interagem com os conhecimentos prévios do aluno, disponíveis na estrutura cognitiva (MOREIRA, 1982).

Para uma aprendizagem significativa na EAD é necessário que o professor incentive o educando na busca de um amadurecimento intelectual, social, interpessoal e intrapessoal utilizando a participação como metodologia no processo de ensino-aprendizagem (SILVA; RIBAS; KANUT, 2014).

METODOLOGIA DA PESQUISA

O artigo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, descritivo e qualitativo, na qual adotou-se um levantamento bibliográfico fundamentado em livros, artigos científicos, dissertações e teses, disponibilizadas pela plataforma do Google Acadêmico.

Executou-se a busca nas bases de dados por meio dos seguintes descritores: “metodologias ativas”; “aprendizagem significativa”, “educação à distância”; “metodologias ativas na educação à distância”; e “educação à distância durante a pandemia do COVID-19”.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, caracteriza-se pela utilização de fontes secundárias, de documentações já analisadas e publicadas que permitiram atingir o objetivo da pesquisa. Futuramente, essa base de dados será ampliada considerando o ano de 2020 como marco inicial do isolamento social e a introdução do ensino remoto na educação básica, do ensino fundamental ao médio.

ANÁLISE DE DADOS

A EAD tornou-se necessária devido ao isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19, decretando o fechamento de todos os comércios não-essenciais e a suspensão das aulas presenciais em todas as modalidades de ensino.

A EAD apresenta vantagens e desvantagens quando comparada ao ensino presencial:

- **Vantagens:** flexibilização dos locais e horários de estudo; diminuição do gasto com deslocamento; alternativa aos alunos de áreas distantes que tem dificuldade de se deslocar até a escola do ensino básico; possibilidade de equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional; abrangência de uma maior quantidade de alunos; o aluno adota seu próprio ritmo de estudo; as aulas ficam salvas e podem ser reprisadas.
- **Desvantagens:** o ensino online não é democrático; nem todos os alunos possuem acesso à computadores e redes de internet; professores despreparados para o ensino remoto; dificuldade de adaptação às ferramentas digitais; limitação da socialização do aluno; maior disciplina e organização por parte dos alunos; maiores custos de implantação; alto nível de desistência; jornadas de trabalho mais extensas para os professores; pais e responsáveis assumiram o papel dos professores; escola básica presencial garante a alimentação dos alunos carentes; qualidade inferior ao ensino presencial (MUSSIO, 2020).

O COVID-19 forçou a criatividade dos professores para a transmissão de uma educação de qualidade, através da utilização das metodologias ativas. As metodologias aplicadas na EAD promovem uma aprendizagem significativa, tornando o aluno sujeito de sua própria aprendizagem, enquanto o professor age apenas como orientador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o isolamento social provocado pela pandemia, os professores têm enfrentado o desafio de disponibilizar atividades remotas aos estudantes, garantindo o acesso as atividades pedagógicas através de plataformas digitais, como medida de prevenção e combate ao contágio do novo coronavírus.

Devido ao isolamento social repentino, professores e alunos sofrem com a necessidade da utilização de ferramentas digitais em substituição as aulas presenciais. Os professores não estavam preparados para ensinar online e não receberam o suporte necessário para atuar no ensino a distância, e nem todos os alunos conseguem participar ativamente do ensino remoto pela falta de acesso a computadores, celulares ou redes de internet.

A utilização das metodologias ativas transforma o processo de ensino e aprendizagem, onde os alunos deixam de ser agentes passivos e se tornam protagonistas do processo de aprendizagem. No ensino a distância as metodologias constituem estratégias, métodos e técnicas promotoras de aprendizagem significativa, aumentando a qualidade do ensino e da aprendizagem, mesmo que remotamente.

REFERÊNCIAS

BARROWS, H. S. A Taxonomy of Problem-Based Learning methods. **Medical Education**, v. 20, p. 481-486, 1986.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 1961.

BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 2005.

CAMACHO, A. C. L. F. *et al.* Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

CHERMANN, M.; BONINI, L. M. **Educação a distância**: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. Universidade Braz Cubas, 2000.

CHRISTOFOLETTI, G. *et al.* Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p.188–197, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 3 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GAMBARRA, J. R. A. **O professor que ensina matemática formado em ambientes virtuais de aprendizagem à distância.** Tese de Doutorado em Educação Matemática apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015, 207 p.

IVASHITA, S. B.; COELHO, M. P. **EAD: o importante papel do professor-tutor.** In: IX Congresso Nacional de Educação, EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education.** Pfeiffer, 2012.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo, 1982.

MUSSIO, S. C. Reflexões sobre as modalidades de estudo na educação a distância: benefícios e limitações. **Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, v. 20, n. 1, p. 119-129, 2020.

OLIVEIRA, L. R. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e suas convergências com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. In: ENCUESTRO IBÉRICO EDICIC, 7, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2015. **Desafíos y oportunidades de las Ciencias de la Información y la Documentación en la era digital: actas del VII Encuentro Ibérico EDICIC 2015.**

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**, 2020.

PAZ, H. **As desigualdades sociais que a pandemia da covid-19 nos mostra. 2020.** Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/04/04/artigo-as-desigualdades-sociais-que-a-pandemia-da-covid-19-nos-mostra>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PINTO, A. S. S. *et al.* O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. **Revista Ciências da Educação**, ano XV, v. 2, n. 29, p.67–79, 2013.

ROSA, A. A. C. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e o ensino a distância: reflexões para estudos de currículo. **The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v.38, n.2, p.1-23, 2017.

SANTOS, A. M. Educação a distância: análise dos desafios futuros. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 45341-45354, 2020.

SARDO, P. M. G. **Aprendizagem baseada em problemas em reanimação cardiopulmonar no ambiente virtual de aprendizagem Moodle**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007, 226 p.

SCHNEIDER, E. I. *et al.* Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **Revista Intersaberes**, v. 8, n. 16, p. 68-81, 2013.

SILVA, E. V. Educação a distância: uma realidade na formação docente inicial.

Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 9854-9866, 2019.

SOEK, A. M.; GOMES, D. L. As relações de ensino/aprendizagem na educação a distância e o trabalho do tutor como mediador do conhecimento. **Revista Intersaberes**, ano 3, n. 6, p. 166-176, 2008.

SILVA, J. M.; RIBAS, C. C. C.; KNAUT, M. C. J. A relação professor/aluno na EAD e a promoção da aprendizagem significativa. **Ensaio Pedagógico**, 2014.

TEODORO, R. A. P. Perspectivas da educação a distância no ensino da matemática. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 2, 2015.

YAMAMOTO, I. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2016, 101 p.

ZAMUDIO, J. A. Uma experiencia puntual de Educación a Distancia: multimedia UPN, educación para los medios. *In*: CAFIERO, M; MARAFIOTI, R; TAGLIABUE, N. **Atracción Mediática: El fin de Siglo en la Educación y la Cultura**. Buenos Aires, Biblos, 1997.

Recebido em 12 de novembro de 2020

Publicado em 08 de janeiro de 2021

Como citar este artigo (ABNT)

MIRANDA, Fernanda Marcelle. O Uso de Metodologias Ativas como Ferramenta capaz de Potencializar a Aprendizagem Significativa na Educação à Distância em Tempos de Pandemia. *Revista MultiAtual*, v. 2, n. 1, 08 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.multiatual.com.br/2021/01/o-uso-de-metodologias-ativas-como.html>

AUTISMO: INCLUSÃO NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTISM: INCLUSION IN THE TEACHING PRACTICE OF BASIC EDUCATION

Ieda Cicotti de Jesus

Pedagoga, acadêmica do curso de Pós-graduação lato sensu em Docência (IFMG - Campus Arcos).

E-mail: iedacicotti@gmail.com

Rudvan Cicotti Alves de Jesus

Biólogo Licenciado, acadêmico do curso de Pós-graduação lato sensu em Docência (IFMG - Campus

Arcos). E-mail: cicottijesus@gmail.com

Viviane Lima Martins

*Doutora em Comunicação e Semiótica, licenciada em Letras, docente do curso de Pós-graduação
lato sensu em Docência (IFMG - Campus Arcos). E-mail: viviane.martins@ifmg.edu.br*

RESUMO

Este é um artigo de revisão da literatura que irá discutir a ação reflexiva da inclusão de alunos autistas nas escolas, e também as práticas pedagógicas e adequações das instituições de ensino, para que estes possam ser recebidos, além das condições e preparação dos professores, que se tornaram a peça fundamental de ensino e aprendizagem desses alunos. O texto irá dimensionar as dificuldades de inserção dos métodos perceptivos no âmbito educacional, com uma breve ênfase na possibilidade de trabalhar o ensino lúdico através de jogos e brincadeiras que possa favorecer o aluno no seu desenvolvimento cognitivo e motor, partindo da premissa, quando a criança no ensino básico, estuda tendo alguma relação de estímulo por meio de jogos, ela desenvolve uma melhor capacidade de absorção do conhecimento aplicado, nesse mecanismo de ensino-aprendizagem. Tais metodologias apresentam-se, para propor um melhor desenvolvimento nas técnicas e métodos de ensino dos professores, enfatizando como o aperfeiçoamento e/ou capacitação profissional diante uma formação contínua é algo importante para o trabalho com a educação, bem como a readequação do currículo pedagógico, a fim de dar aos alunos autistas um desenvolvimento intelectual, associativo, como também favorecer aos portadores de deficiência (Auditiva, Sinestesia, Visual e Física), dando uma educação igual a todos.

PALAVRAS-CHAVES: Autismo; Inclusão; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This is a literature review article that will discuss the reflexive action of including autistic students in schools, as well as the pedagogical practices and adaptations of educational institutions, so that they can be received, in addition to the conditions and preparation of teachers, who became the fundamental piece of teaching and learning for these students. The text will measure the difficulties of insertion of the perceptual methods in the educational scope, with a brief emphasis on the possibility of working the ludic teaching through games and games that can favor the student in his cognitive and motor development, starting from the premise, when the child in basic education, she studies with some stimulus relationship through games, she develops a better capacity for absorbing applied knowledge, in this teaching-learning mechanism. Such methodologies are presented, in order to propose a better development in the techniques and teaching methods of teachers, emphasizing how the improvement and / or professional training in the face of continuous training is something important for working with education, as well as the readjustment of the pedagogical curriculum. , in order to give autistic students an intellectual, associative development, as well as to favor the disabled (Auditory, Synesthesia, Visual and Physical), giving an education equal to all.

KEYWORDS: Autism; Inclusion; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Durante anos a psicanálise enfatizou o papel da função materna e paterna no aparecimento do autismo e, hoje, sabe-se que o autismo é um transtorno invasivo, em que pesquisas científicas acreditam ser devido a alterações biológicas, hereditárias (ou não). De fato, o autismo é um conjunto de sintomas em que a capacidade para pensamentos abstratos, jogos, contatos sociais seriam totalmente prejudicados. A criança cria formas próprias de relacionamentos com o mundo exterior, não interagem normalmente com pessoas inclusive com próprios pais, e nem manuseiam objetos.

Ao tratarmos de inclusão de crianças com necessidades especiais, somos enviados ao campo da educação, pois ele está presente no dia-a-dia, defendida como para Todos, sem nenhum tipo de distinção, traçando diretrizes para que o processo inclusivo seja deflagrado. Contudo, percebe-se que dez anos após a implantação da Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial, ainda caminhamos a passos lentos, pois se faz necessário derrubar muitos paradigmas, no intuito de preparar a sociedade para receber e aceitar a diversidade biopsicossocial. (DELLANI & MORAES, 2012, p. 3)

Tendo em vista que o processo de inclusão é bem maior que apenas inserir o aluno com necessidades especiais em sala de aula, é necessário se preocupar com

os procedimentos da inclusão do mesmo no espaço e, principalmente com ação da prática docente, para com o aprendizado desse público.

Para Dellani & Moraes (2012), a inclusão engloba uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças. Uma posição que reforça a necessidade do respeito à diferença, do conhecimento e do preparo para lidar com as potencialidades e limitações das pessoas.

O que faz necessário não apenas o preparo do profissional que irá estar lado a lado com essas crianças, mas também de toda a estrutura irá acompanhar as suas dificuldades, fornecendo-lhes materiais necessários para que de forma metodológica e também lúdica, visando a criar uma interação e, de tal forma, prender atenção de crianças portadoras da síndrome do autismo, para que tenham curiosidade do aprender e do conhecimento.

O autismo, também conhecido como transtorno autístico, autismo da infância, autismo infantil e autismo infantil precoce, é o TID mais conhecido. Nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade. (KLIN, 2006, p. 4)

Perante a aprendizagem de autistas nas escolas, alguns professores demonstram dificuldades em ministrar aula, de modo que, o aluno participe das aulas de forma satisfatória.

A educação inclusiva é uma possibilidade de incluir pessoas com algum tipo de deficiência física, psíquica ou de outras características, em meio ao processo educacional, desenvolvendo suas potencialidades. Há classificações diferentes para cada deficiência, mental, cognitiva, físico e até mesmo deficiências múltiplas, quando um caso (exemplo) psicológico gera outros, cognitivo de aprendizagem, locomoção, assim o indivíduo tem múltiplas deficiências, mesmo que o problema originário tenha sido apenas um.

Para isso, é garantido pela Constituição Federal 1988, pelo seu artigo 205^o, que menciona a educação como um direito de todos, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio, onde o estado tem por obrigação à implementação do serviço de atendimento educacional especializado, para pessoas com deficiência, no qual alunos que se enquadram nessa condição

possa ter acesso a uma pedagogia diferenciada aos demais e específica para atender todas as deficiências específicas.

Para que se possa conceber a escola inclusiva, é necessário continuar trilhando um longo caminho, mas sabe-se que a escola é um imenso laboratório de ideias, conceitos e liberdade, pois nela que se pode criar e inventar, metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem.

Este artigo trata-se de uma revisão da literatura, para o estudo em questão foram realizadas buscas de artigos científicos na base de dados do SCIELO (The Scientific Electronic Library Online), assim como em livros que tratavam do tema de forma geral e específica. Durante a pesquisa foram utilizados descritores da língua portuguesa: transtorno do espectro do autismo (TEA), inclusão, transtorno neurológico, práticas pedagógicas, desenvolvimento cognitivo.

INCLUSÃO DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

O autismo segundo Oliveira e Paula (2012, p. 54) são “[...] indivíduos que apresentam precocemente anormalidades qualitativas abrangentes e com diferentes graus de comprometimento”. Essas afetam o desenvolvimento de habilidades motoras, de interação social, comunicacional, comportamental dentre outros, dessa forma as características dos autistas podem variar de um indivíduo para outro.

Entretanto o aluno deve ser incluído no âmbito escolar, seja ele especial ou não, a escola não deve ser adequada a X ou Y e, sim a todos, mesmo havendo alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, Lima afirma:

[...] a inclusão do aluno em casos especiais ou não, como pessoas no desenvolvimento da formação intelectual e comunicativa não se deve limitar a socialização do aluno no meio social e contextos escolares. [...] Hoje a maior preocupação na educação é a falta de conhecimento e ao mesmo tempo o acomodamento em partes de profissionais da área. (LIMA, 2005, p. 01).

Pensar em inclusão passa pelo olhar sobre as diferenças, ou seja, respeitar nas diferenças, já consolidadas na sociedade atual, nos referimos ao reconhecimento do outro, daquele que aos olhos de alguns parece “estranho” e, portanto, incomoda. Assim, é preciso

Entender a diferença não como algo fixo e incapacitante na pessoa, mas reconhecê-la como própria da condição humana ainda é muito distante e complexo [...] A diferença que se materializa não somente pela deficiência, mas também pelas diferenças de raça, sexo, religião, existe em todos nós, em todas as salas de aula, tendo alunos com deficiências ou não. (BOLSSON, 2017).

É válido lembrar que a inclusão está ligada a todas as pessoas que têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Mas, os excluídos socialmente são também os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros os portadores de algumas deficiências físicas, como deficiente visual, auditivos, e mentais além do autista.

A escola deve prepara-se com material pedagógico, recursos humanos e demais ferramentas necessárias para atender e incluir o autista em meio à sociedade. Para isso:

A inclusão de pessoas com qualquer forma de impedimentos funcional de natureza biológica pressupõe a criação de uma pedagogia para a diversidade isso é uma pedagogia que orienta para criar vários caminhos possíveis de ensino, a fim de que a aprendizagem deles no decorrente leve cada pessoa a um processo amplo de formação humana (LIMA, 2005, p. 03).

Lembrando que a educação inclusiva não é colocada de forma neutra, ela resulta da expressão cotidiana na conjuntura social e cultura das relações em que o homem desenvolve entre eles por meio da interação e do diálogo. Neste, entende-se que a educação inclusiva é, então, um direito também do homem com dificuldades físicas, Síndrome Down ou autismo, inalienável, inseparável de natureza biofísico ou biopsicossocial do ser humano, determinado pelo (Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96) sobre o direito educacional a todos com algum tipo de necessidade em especial.

A Declaração de Salamanca (ano?) foi e é, sem dúvida, um marco na trajetória da educação para pessoas com necessidades especiais, mesmo que na versão brasileira encontra-se o termo “integrar”, cujo significado é “adentrar a um meio”, no caso “adicionar o deficiente a um meio (escolar)”. Porém, ao se falar em educação inclusiva, esse termo não dá conta da necessidade real da situação, pois incluir, além de integrar, é fazer com que o deficiente tenha possibilidades de desenvolver-se, interagir com o meio, fazer parte do processo.

Mesmo havendo na Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, o Capítulo V que ampara pessoas com necessidades educativas especiais no sistema público de ensino, dentre eles o autista, a educação pública oferta a educação especial e reconhece as necessidades especiais adversas, sem, no entanto, oferta-la de maneira qualitativa, pois, há professores despreparados, falta recursos financeiros materiais adequados, dentre outras necessidades para uma educação de qualidade para às pessoas com necessidades especiais.

Cabe às escolas receberem e buscar meios estruturais, pedagógicos, desde a mudança e readequação do currículo pedagógico, ao aperfeiçoamento profissional dentre mais recursos que garanta inclusão do autista em sala de aula e no processo educativo.

O currículo é um dos aspectos centrais a ser levado em conta quando se procura realizar alterações na escola no sentido da inclusão. Existe, por parte das escolas, uma dificuldade em alterá-lo e ele acaba sendo usado como uma das justificações para se manter a escola como está. Desta forma, o currículo pode ser visto como um dos obstáculos à Inclusão. (NASCIMENTO, 2008, p. 8)

Os alunos atendidos através da educação especial devem ter suas condições respeitadas, seu tempo de aprendizagem, e o modo como aprendem, logo é de responsabilidade do docente saber trabalhar, envolver-se com atividades que possibilitem esse desenvolvimento.

Para lidar com tais situações é necessário o professor ter formação (previa e continuada) e estar apto a trabalhar com alunos com deficiência, dentre as possibilidades de atuação é importante que faça parceria com a família no intuito de melhor conhecer as causas dos problemas e caminharem junto em prol dos mesmos objetivos.

O LUGAR DO PROFESSOR: ESPECIFICIDADES NA FORMAÇÃO

Nessa perspectiva da especificidade, a formação continuada do docente pode ajudar a melhorar, cada vez mais, a sua prática em sala de aula e espaço escolar, apoiando os discentes no desenvolvimento de suas construções, a qual se produz através de sua própria imaginação. A aprendizagem é um processo fundamental da vida, todos aprendem, e é a aprendizagem que desenvolve os comportamentos

humanos necessários à sobrevivência, como também lapida a personalidade, e maneiras de vidas peculiares, visto que cada indivíduo é o que é pelo que aprende. A partir da máxima “todos podem aprender”, nos cabe pensar na formação continuada do professor para lidar com a diversidade em sala de aula.

A formação de professores vem sendo alvo de grandes estudos e, em geral, tem revelado muitas fragilidades e insatisfações, quer no âmbito das políticas de formação, quer na atuação dos professores de instituições formadoras. Assim, a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem na inclusão, também faz parte a preocupação de formação de profissionais adequados para atuarem com esse nível de público que tem necessidades especiais.

A convivência com as crianças na escola, seja em sala de aula, seja nos momentos de interação social e lazer, possibilita a percepção de uma variabilidade e diversidade enorme de características que os educandos podem apresentar. Os professores e o ambiente escolar são referências determinantes para a vida e o desenvolvimento da criança e do adolescente. Na escola, os alunos passam diariamente horas sob o olhar de educadores treinados a acompanhar sua aprendizagem e socialização. Portanto, não é raro que as primeiras dúvidas sobre o desenvolvimento da criança sejam levantadas pelos educadores da criança ou do adolescente. (BRUNI; GADIA; MARCO; et. al., 2013, p. 6)

Neste processo, é válido apontar uma formação inicial como a primeira fase de uma diferenciada e longa ação de desenvolvimento profissional, no qual exige novos parâmetros para a formação de professores, especificamente para atuarem nesta área, priorizando a reflexão, a criação e a execução de propostas pedagógicas. Assim, diante essa perspectiva, o professor que participa de seu próprio conhecimento, e pode favorecer na construção do desenvolvimento cognitivo de outro público, a exemplo, o aluno autista que, supostamente, enfrentam dificuldades de compreensão nos procedimentos de aprendizagem.

Para este, Leite (2011) todos os tipos de cursos e estudos proposto ao professor, devem ser organizando de forma a possibilitar ao mesmo, antes de tudo, a superação de seu a comodismo, substituindo-o por outros que é o intuito da formação continuada, a qual lhe assegura, defronte à inclusão, uma base ativa e reflexiva, para o desenvolvimento de um trabalho profissional seguro, com posição e atuação continuada.

Corroborando com esse, Perrenourd (2008) fala do pressuposto estudo que, leva a discutir sobre a formação continuada do professor, o qual, busca garantir ao

público na inclusão, uma educação com maior preparo, vindo de um profissional de nível mais elevado, que debate, compreende e garante um maior domínio mediante a sua prática de ação, adequando com base na ciência do ensino, e da técnica da profissionalização docente.

Dessa forma, espera-se, também, preparar o professor para o trabalho com a inclusão, repensando na formação contínua do docente de modo a proporcionar ao mesmo, um exercício adequado, de maneira que, o coloque atualizado ao ensino contemporâneo, de modo a se aproximar da perspectiva que lhe permite aprender a lidar com a complexidade e diversidades de situações reais, com que se confrontam diariamente os professores.

[...] às diferentes etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), é requerida formação específica e adequação das competências e habilidades para os futuros professores, no atendimento às DCN, para cada uma dessas etapas, considerando-se a garantia do domínio dos conhecimentos previstos para a conclusão da escolaridade básica. (LEITE; RIBEIRO; LEITE; ULIANA, 2018, p. 729)

A velocidade dessas mudanças leva-nos a repensar na formação do profissional de educação de hoje. As novas políticas mundiais adquirem natureza multicultural, mas parecem não empreender um olhar mais apurado, a ponto de desenvolverem movimentos que busquem captar diferentes perspectivas de mundo, capazes de contribuir para sociedades mais justas e democráticas.

Como base nessas mudanças e perspectivas de inclusão e a busca de melhorias para os professores como cursos de formação continuada, e outras formas de intervenção, foram então realizadas experiências e sugestões de como trabalhar com autistas.

Levando em consideração o grau de comprometimento social e como afeta a vida dos indivíduos autistas, vários métodos de intervenção foram criados a fim de se promover a comunicação. Alguns dos métodos mais comuns de intervenção são: TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação), PECS (Sistema de Comunicação por Figuras) ABA (Análise aplicada do comportamento) e intervenções fonoterapêuticas (GRACIOLI E BIANCHI, 2014, p. 128).

Assim, o contexto educacional atual, possibilita a inclusão de todas as diferenças que são inseridas no processo educacional, mas muitas não veem contempladas suas subjetividades como componente fundamental para uma

verdadeira construção educacional. Entre elas estão a das pessoas comumente chamadas deficientes, pessoas com deficiência, portadoras de necessidades educativas especiais, dentre outros termos.

Sobre isso, Libâneo (2016) fala que a articulação entre a formação inicial ou continua do professor é vinculada a contextos de trabalho, ou seja, à possibilidade de pensar nas disciplinas com base a que se pede para o desenvolvimento voltado para a prática de ensino. São decorrência de formação continua, feitas na unidade educativa de acordo com os saberes e as experiências de cada professor. Assim, articula-se a formação inicial ou não, pois ambas vinculam-se aos contextos da modalidade e interação de ensino entre a prática formativa de trabalho docente, além de, ser responsabilidade do profissional que é comprometido com seu trabalho, é o mesmo que, consister na organização e função do processo crescente na escola.

A formação continuada surge como ação específica, ligada principalmente para dar auxílio aos professores no início de carreira; já para os professores próximo da aposentadoria, atua como uma atualização e/ou capacitação. A importância da educação continuada relaciona-se aos novos procedimentos voltados para o ensino-aprendizagem na inclusão. Atualmente muitos profissionais enfrentam algum tipo de dificuldade, quando se trata do ensino na prática com o público diagnosticado com autismo, tais dificuldades estão associadas pela falta de experiência e conhecimento diante os procedimentos contemporâneos para trabalhar com esse nível de aluno.

Dentre os procedimentos, um passo importante é perceber, identificar se o aluno é autista ou não através do diagnóstico que acompanha o registro de matrícula. Para essa primeira identificação, não se deve levantar suspeitas como: “Atraso na aquisição da linguagem”; “Risos e movimentos pouco apropriados e repetitivos”; “Presença de respostas anormais a barulhos e tato”; “Rigidez no comportamento e rotinas” dos quais somente um profissional apropriado pode descrever e registrar esses relatos, de frente a este, (BRUNI, GADIA, MARCO, et. al., 2013, p. 6), fala que, essa parte, em sala de aula, o professor não pode está observando esses e outros comportamentos da criança, na tentativa de identificar se o aluno pode, ou não, for “Autista”, para esse, existe vários outro procedimento vindo de outros profissionais específicos para essa análise e ou diagnóstico.

Lidar com pessoas requer conhecimentos e estratégias distintas porque, cada ser humano tem suas particularidades, fragilidades, potencialidades dentre outras

características. A escola e os professores devem estar preparados para contribuir significativamente para com a clientela, assim, todos têm de preparar-se para atender e educar sua clientela, seja ela qual for.

Assim, o processo de formação inicial passa acontecer com uma nova visão voltada para a reflexão da prática, para com isso, cumprir a sua tarefa de construir os saberes necessários à superação da dicotomia teoria e prática e na relação com o cotidiano do autista no espaço escolar.

De frente a este processo, o papel do professor é contribuir como profissional, estimulando o desenvolver de novos meios na realização do trabalho pedagógico com reflexão lúdica sobre sua própria prática. Nessa perspectiva da reflexão lúdica em prática, a formação docente deve estender ao longo da carreira, assim como deve desenvolver métodos voltados, especificamente, para atender o público na inclusão escolar.

JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A criança tem características próprias e precisa percorrer todas as etapas de seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. É responsabilidade do educador, na educação infantil, ajudar a criança a ampliar, de fato, as suas possibilidades de ação, proporcionando jogos e brincadeiras que possam contribuir para o seu desenvolvimento psicomotor, psicossocial e para a educação. A atividade lúdica é de suma importância para o desenvolvimento da criança, para a suas atividades intelectuais e, por isso, é indispensável na prática educativa e interatividades associativas.

Contudo, o saber escolar deve ser valorizado socialmente, e a alfabetização deve ser um processo dinâmico e criativo, nas ações através de jogos, brinquedos, brincadeiras, músicas, teatros entre outros. Sendo, que a brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola, desde a educação infantil, para que, diante essas ações, os alunos possam ser espontâneos obtendo facilidades de se colocar e expressar através de suas atividades lúdicas, como afirma Santo (1997, p. 28) o lúdico é possibilitar a criança brincar enquanto estuda, lhe favorecendo ao desenvolvimento de suas perspectivas social, cultural, afetiva, criativa e histórica. Logo,

É na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brincar como se ela fosse maior do que a realidade, o brincar fornece estrutura básica para mudanças das necessidades da consciência da criança. (VYGOTSKY, 1992, pg.117)

É através da brincadeira que, a criança ultrapassa seu comportamento no cotidiano, desenvolvendo habilidades e experiências, conforme a nova exigência de cada brincadeira.

O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. Também é através do brincar e do jogar que, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios, se preparando para participar na construção de um mundo melhor.

Dessa forma, os jogos e brincadeiras auxiliam os discentes na aprendizagem, principalmente na educação integral, assim, podem dar conta de suas atividades cotidianas fazendo parte de uma manifestação social-histórica do movimento humano. Este processo fará com que as crianças sintam gosto em investigar e problematizar as práticas, presente no seu dia a dia, facilitando-os para uma melhor compreensão e desenvolvimento de seus estudos. Tanto para Vygotsky (1984) como para Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imitação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca, ela desenvolve sua capacidade para determinado tipo de conhecimento, e dificilmente perde esta capacidade, porque é um conceito que ficará registrado em seu consciente.

É com a formação destes conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem, e é no brincar que, está um dos maiores espaços para a formação dos próprios conceitos. Mediante a este conceito, Negrini (1994, p.19) fala das contribuições que as atividades lúdicas possibilitam no desenvolvimento integral da criança, favorecendo poderosamente em seu crescimento por um todo, e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade. Afirmando ainda que, essas qualidades são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Dessa forma, como afirma Brasil (1998, pg. 32) “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma
10.5281/zenodo.4655186 - Janeiro (2021)-Revista MultiAtual - <https://www.multiatual.com.br/> 58

integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal”, sendo que o educar, no processo educativo, auxilia no desenvolvimento da capacidade das crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a educação não apresenta neutralidade, e a mesma não ocorre de maneira isolada, sendo necessário fazer levantamento de um modo geral, do qual leva em consideração a criança.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que a gestão escolar deva estar apta, a atuar de forma participativa e significativa nos procedimentos de inclusão do aluno no âmbito escolar. Tais estratégias auxiliam a gestão, não somente para inserção do aluno com diagnóstico de autismo, mas também percalça o objetivo de promover o bem estar de todas as crianças, entre elas, as que, de alguma forma, foram mais atingidas pela exclusão diante os processos educativos.

No entanto, tende a haver a influência no contexto social da alfabetização, mediante o processo e aprendizagem na educação infantil, por meio da contribuição de jogos brincadeiras, para que haja um bom desenvolvimento na criança, assim como a interação da mesma ao cotidiano. E é por meio de atividades lúdicas, construídas através dos jogos e brincadeiras, que as crianças com autismo podem ter um melhor desenvolvimento no que se diz, mobilidade da aprendizagem.

Desta maneira, foi possível demonstrar de como a forma do pensar do sujeito releva a detrimentos entre outras estratégias que são propostas para o ensino na inclusão.

De frente a essa realidade, a inclusão define que, os gestores administrativos de cada instituição devem ser responsáveis pela implementação educacional de sua escola, a qual deve estar aberta para dar suporte ao atendimento de todos, que buscam um crescimento diante o ensino aprendizagem. Em outras palavras, a democracia em si, precisa se fazer parte de toda sociedade que envolve o espaço educativo, assim como toda a equipe diretiva e corpo docente. E isso se faz mediante um diálogo entre todos os membros, e não somente um simples grupo centralizado

individualmente no espaço da direção, esquecendo o meio ambiente escolar, o qual prepara o sujeito para atuar em sociedade.

REFERÊNCIAS

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

BOLSSON, Ana Carolina.; **Inclusão escolar, um direito de todos alunos, com e sem deficiência**. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2017. Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/artigo-inclusao-escolar-um-direito-de-todos-alunos-com-e-sem-deficiencia/>>. Acesso: 28 out. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso: 23 de out 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília-DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional par a educação infantil**. Brasília, 1998. V. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 25 de out. 2020.

BRUNI, Ana Rita.; GADIA, Carlos.; MARCO, Carmen Lydia da Silva Trunci de.; et. al.; **Autismo & Realidade**. Cartilha Autismo e Educação. São Paulo: 2013.

DELLANI, Marcos Paulo.; MORAES Deisy Nara Machado de.; **Inclusão: caminhos, encontros e descobertas**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI – Revista de Educação do IDEAU. Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho 2012

GRACIOLI, Maria Madalena.; BIANCHI, Rafaela Cristina.; **EDUCAÇÃO DO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: um desafio à prática pedagógica**. Nucleus - Revista científica da fundação educacional de Ituverava, v.11, n.2, out. 2014

KLIN, Ami.; **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira Psiquiatria 2006; 28(Supl I):S3-11

LEITE, Eliana Alves Pereira.; RIBEIRO, Emerson da Silva.; LEITE, Kécio Gonçalves.; ULIANA, Marcia Rosa.; **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo: cultura acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 2013

LIMA, Elvira Souza. **Diversidade e Aprendizagem,** São Paulo: Sobradinho, 2005.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira do.; **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Caderno temático do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE - do Governo do Estado do Paraná. Londrina, 2008. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>> Acesso: 27 de out. 2020.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Propil, 1994

OLIVEIRA, Juliana de.; PAULA, Cristiane Silvestre de.; **Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.12, n.1, p. 53-65, 2012

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli pires (org) **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis RJ: Vozes 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Recebido em 17 de novembro de 2020

Publicado em 08 de janeiro de 2021

Como citar este artigo (ABNT)

JESUS, Ieda Cicotti de. JESUS, Rudvan Cicotti Alves de. MARTINS, Viviane Lima. Autismo: Inclusão na Prática Docente da Educação Básica. *Revista MultiAtual*, v. 2, n. 1, 08 de janeiro de 2021. Disponível em:
<https://www.multiatual.com.br/2021/01/autismo-inclusao-na-pratica-docente-da.html>

IMAGINÁRIO SÓCIODISCURSIVO NO CENÁRIO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POSSÍVEIS TENDÊNCIAS IDENTIFICÁVEIS DURANTE A PANDEMIA

Luciana de Fátima Ferreira

Mestre em Letras pela UFOP, cursando Especialização em docência pelo IFMG, campus

Arcos.

Resumo

Este artigo traz algumas questões introdutórias que versam sobre a memória discursiva e o imaginário sócio discursivo, detendo-se, especificamente, ao imaginário sóciodiscursivo que podemos identificar na atualidade dessa escrita e que se relaciona ao universo educacional do contexto brasileiro cujos discursos dominantes indicam privilegiar o ideal de educação baseado em valores neoliberais; para ilustrar minimamente nossa argumentação, que abarca elementos presentes nos discursos atuais, faremos uma análise preliminar de alguns trechos de um documento oficial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (que foi criado para anunciar a volta às aulas em regime não presencial após um período de três meses de isolamento social necessário devido à pandemia do COVID-19), e de um trecho do plano de governo do governador Romeu Zema; procuraremos encontrar elementos que nos possibilitem revelar estratégias discursivas que indiquem a existência de tendências neoliberais nos discursos dominantes em nossa sociedade. Para essa análise introdutória, faremos também uma breve narrativa sobre medidas e situações ocorridas no cenário educacional que servirão de base para legitimar os argumentos utilizados neste levantamento preliminar sobre a formação e a constituição de um imaginário sóciodiscursivo do tempo dessa escrita, imaginário capaz de revelar, talvez, os mecanismos que determinem as relações em diversos setores da sociedade.

Palavras-chave: Análise do discurso, Educação, Imaginário sóciodiscursivo

Resume

This article brings some introductory questions that deal with the discursive memory and the socio-discursive imaginary, focusing, specifically, on the socio-discursive imaginary that we can identify at the present time of this writing and that is related to the educational universe of the Brazilian context whose dominant discourses indicate to privilege the ideal of education based on neoliberal values; to minimally illustrate our argument, which includes elements present in the current speeches, we will make a preliminary analysis of some excerpts from an official document of the Minas Gerais State Department of Education (which was created to announce the return to school in a non-face-to-face regime after a three-month period of social isolation required due to the COVID-19 pandemic), and an excerpt from Governor Romeu Zema's

government plan; we will seek to find elements that enable us to reveal discursive strategies that indicate the existence of neoliberal tendencies in the dominant discourses in our society. For this introductory analysis, we will also make a brief narrative about measures and situations that occurred in the educational scenario that will serve as a basis to legitimize the arguments used in this preliminary survey on the formation and constitution of a socio-discursive imaginary of the time of this writing, an imaginary capable of revealing, perhaps, the mechanisms that determine relationships in different sectors of society.

Keyword: Discourse analysis, Education, Socio-discursive imaginary

Introdução

Procuramos, com essa pequena e preliminar análise, lançar questões e possíveis direcionamentos para futuros trabalhos que pretendam discorrer sobre elementos dos cenários sóciodiscursivos que fazem parte do universo educacional brasileiro; tais questionamentos mostram-se importantes para a compreensão sobre como esses imaginários podem ser construídos através da história e como eles influenciam ou determinam políticas públicas educacionais que nem sempre beneficiam a maior parte da sociedade.

Faremos uma breve explanação sobre os conceitos que nos apoiarão nessas análises preliminares e, em seguida, recapitularemos alguns fatos que nos ajudarão a compreender como os discursos se materializam em ações governamentais. Depois dessa introdução, analisaremos pequenos trechos de textos oficiais que nos possibilitarão vislumbrar as tendências ideológicas dos discursos dominantes.

A tentativa de compreender os elementos que constituem o imaginário sóciodiscursivo que se relacionam a determinados campos, aqui, ao campo educacional, é importante para que possamos compreender, também, como se dão os processos hegemônicos que determinam condições e relações sociais, pois é através desse imaginário que as relações sociais são estabelecidas, compreendidas e aceitas; o imaginário sóciodiscursivo nos revela os valores de uma determinada sociedade, ele diz sobre o que é aceito, desejável ou condenável, ele possibilita que projetos sejam criados e que gerem adesão da sociedade com base nesses valores que dela fazem parte. A educação, ou seja, esse complexo arcabouço de teorias, estruturas, políticas e ideais que configuram medidas tomadas para suprir a necessidade de se instruir o ser humano, de forma-lo ou de “formata-lo” em determinada direção, é um dos principais instrumentos na formação de valores e na

construção do imaginário sóciodiscursivo, assim sendo a relevância dos estudos sobre esse tema parece aceitável.

A memória discursiva e o imaginário sóciodiscursivo

A memória discursiva é responsável por oferecer as bases semânticas e estruturais dos discursos, essas bases constroem-se e materializam-se através das repetições ou de reformulações de enunciados que pertencem a uma determinada formação discursiva². Podemos dizer que a memória discursiva é constituída por duas esferas, que são a da materialidade do discurso e a que diz respeito a conhecimentos adquiridos socialmente, sendo assim, a relação entre o discurso e a memória se daria em dois planos que são complementares, esses planos são o da história e o da textualidade, sendo que este segundo seria constituído de elementos textuais da memória discursiva que possibilitam a coesão textual; essa memória textual tratar-se-ia do conhecimento prévio de elementos textuais discursivos, como a anáfora, os tempos verbais, as pressuposições, etc.; esses elementos são adquiridos nas experiências de trocas dialógicas e na compreensão do funcionamento destes dentro de um discurso (CHARAUDEAU e MINGUENEAU, 2006). Ainda, segundo os autores, a memória discursiva não se trataria de uma memória psicológica, mas de uma memória que estaria ligada de forma inseparável ao modo de existência das formações discursivas, isso quer dizer que o discurso construiria para si, progressivamente, uma memória intratextual, remetendo-se a enunciados precedentes, e através desses, reconstruindo significados a todo momento.

Segundo (CHARAUDEAU, 2006), essa memória discursiva seria constituída também pelos conhecimentos, crenças e saberes sobre o mundo, ou seja, os discursos que circulam socialmente estariam presentes na formação das identidades coletivas de grupos que compartilham o mesmo sistema de valores. Haveria também a memória das situações de comunicação (que abarcaria elementos que normatizam as trocas comunicativas, possibilitando que os interagentes possam estabelecer uma

² Formação discursiva é um conceito elaborado por M. Foulcault e, posteriormente, reconfigurado por M. Pêcheux; para ambos a formação discursiva é concebida, segundo Maingueneau (2015) “como um sistema de restrições invisíveis, transversal às unidades tópicas”.

espécie de contrato de reconhecimento, construindo comunidades comunicacionais), e a memória das formas (que tratar-se-ia daquela constituída em torno das maneiras de dizer, ou seja, fariam parte dela os usos da linguagem, seja ela verbal, gestual ou icônica). Estas memórias estariam inter-relacionadas e possibilitariam que o sujeito se situasse e situasse os discursos de acordo com o que essas memórias possibilitassem dentro dos usos e das relações realizadas através da linguagem, ainda propiciariam o funcionamento das interações discursivas e seriam responsáveis pela manutenção ou quebra de paradigmas discursivos; essa quebra de paradigmas discursivos, ou seja, as mudanças que podem ocorrer no discurso gerando novas significações que acontecimentos históricos podem trazer através de novos enunciados que desestabilizariam o que normalmente é dito, afetariam exatamente essa memória discursiva, ou seja, os sentidos que se constituem através do entrecruzamento das memórias mítica, social e da memória histórica (PÊUCHEX, 1999). A essa tensão gerada no discurso trazida por acontecimentos históricos que resignificam elementos do discurso, Pêcheux chamou de “acontecimento discursivo”.

Podemos dizer que o nosso universo representacional é, de certa forma, estabelecido por nossas memórias discursivas, mas, é a partir das relações entre todos os elementos discursivos e novos acontecimentos que venham desestabilizar uma significação, é que novos sentidos vão sendo estabelecidos, tendo como premissa a gama de sentidos anteriores, ou seja, o nosso imaginário sóciodiscursivo não seria construído apenas em determinadas situações interativas pelos participantes do discurso, mas o sentido que é dado a tudo que nos rodeia também é construído anteriormente a nós mesmos, embora possamos ter a ilusão de que somos a fonte do que dizemos e pensamos.

Quando viemos ao mundo, somos inseridos em um universo formado por seus paradigmas, por seus discursos e pré-discursos³, um mundo que nos é apresentado e no qual somos levados a incorporar e resignificar conceitos e representações de tudo o que dele faz parte, ou seja, grande parte dos imaginários com os quais o sujeito convive já está presente na sociedade antes mesmo que ele venha ao mundo. Essa noção de imaginário sócio discursivo está presente em CHARAUDEAU (2017); esse

³ Pré-discursos, segundo Marie - Anne Paveau (2015), tratar-se-iam de “um conjunto de âmbitos pré-discursivos coletivos (saberes, crenças, práticas), com papel instrucional para a produção e a interpretação do sentido em discurso”.

autor afirma que esse conceito diz respeito a uma “forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais”. Considerando o explicitado, podemos dizer que o imaginário sócio discursivo diria respeito à construção da significação sobre o mundo que nos rodeia, sobre as coisas, as pessoas, os fenômenos, os comportamentos, ou seja, esse imaginário resultaria de um processo de simbolização representacional do mundo no interior de um domínio de prática social, o que daria a essas representações uma carga afetivo-racional, instalando-se na memória coletiva; assim sendo, podemos dizer que o imaginário seria a base da constituição de valores e teria a função de justificar atos, devido a lógica que nos é fornecida por suas representações de mundo.

Neste trabalho, estamos levando em consideração elementos do imaginário sócio discursivo que se relaciona ao cenário educacional e que se apresenta na atualidade dessa escrita, imaginário que pode ser vislumbrado pela análise de diversos discursos existentes (através da análise das narrativas e das metanarrativas presentes em vários meios de comunicação, virtuais ou físicos, assim como nas interações cotidianas), nos quais podemos descrever, as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para se justificar a sustentação de um ideal neoliberal da educação; uma dessas narrativas está presente em um memorando expedido pela subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que anuncia a volta às aulas no estado de Minas Gerais, e que nos ajudará a ilustrar nosso argumento.

O contexto da escrita: pandemia

O início do isolamento social necessário devido a pandemia gerada pelo contágio do COVID-19 foi decretado para o dia 18 de março de 2020, data também prevista para a greve geral dos trabalhadores da educação, sendo que grande parte dos trabalhadores das escolas estaduais já estavam em greve reivindicando melhorias e o cumprimento do piso salarial determinado por lei; a revolta dos profissionais da educação aumentou com a aprovação, em primeiro turno na assembleia legislativa, de um aumento de 42% nos salários dos policiais civis e militares, e de 30% para a educação, sendo que o governo ainda estava devendo o 13% salário dos funcionários;

após grande impacto gerado na mídia e de protestos de várias categorias, o governador Romeu Zema resolveu sancionar parcialmente o aumento que passou a ser de 13% para os policiais, e de nenhum percentual para as demais categorias. Este cenário inicial nos oferece indícios sobre quais áreas são consideradas prioritárias na percepção do governo em questão, que sem analisar os impactos que poderiam ser gerados na economia, e desconsiderando a realidade, especificamente a que se relaciona à precariedade em que trabalham os profissionais da educação, queria conceder um aumento que não condizia com a realidade orçamentária do estado a uma categoria específica, a única que acabou sendo contemplada.

A descrição desse panorama é importante para a nossa análise, pois torna possível que compreendamos as tendências ideológicas dos poderes governamentais em questão, assim como as formações discursivas que estão presentes no contexto apresentado. Um segundo documento que nos foi importante, trata-se do programa do governo⁴ do atual governador Romeu Zema intitulado “Liberdade ainda que tardia” (referência à frase criada por Alvarenga Peixoto e que teria sido lema da Inconfidência Mineira), em especial a seção que dispõe sobre a educação; fica claro, através do documento produzido para a campanha, que a equipe do atual governador possuía uma visão mercadológica da educação e que o foco estaria nos resultados obtidos nos programas avaliativos governamentais. Rechaça-se, assim, todo o conhecimento construído ao longo de décadas por estudiosos e pedagogos importantes como Paulo Freire, que negava a concepção de educação em que o conhecimento seria tratado como um produto a ser consumido, ou como um índice avaliativo a ser alcançado, pois considerava que a educação deveria promover a liberdade dos indivíduos, ou seja, o indivíduo deveria tornar-se capaz de ler o mundo, compreendê-lo e agir sobre ele, sendo que esse conhecimento sobre o mundo deveria ser construído na interação com a sua realidade, quer dizer, na relação direta dos conteúdos com o que faria sentido para este indivíduo em sua realidade cotidiana.

O estudante, segundo Paulo Freire, não é uma espécie de banco em que fazemos um depósito de conteúdos, e o educador não é o detentor absoluto do

⁴ ZEMA, Romeu: Liberdade ainda que tardia - plano de governo. Partido Novo: Minas Gerais, 2018. Disponível em:

http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta_1533160671813.pdf,

conhecimento que irá transferi-lo para o aluno que o receberia passivamente; o conhecimento nasceria da interação entre educadores e educandos, sendo necessário, para isso, que o educador assumisse a condição de *educador-educando*, expressão que, segundo Antônio Carlos Gomes da Costa⁵, inspirado nas teorias “freirianas”, refere-se aos agentes básicos do processo educativo e à “dimensão de educando (disposição de aprender, de ser “educado”) que deve existir em cada educador”. Assim sendo, podemos considerar que a relação interativa, pessoal, entre ambas as partes, também é peça fundamental no processo de construção do conhecimento, e não pode ser sublimada, especialmente nos anos iniciais, quando estão sendo formados os processos cognitivos dos indivíduos, ou, podemos dizer também, que é quando está sendo formada a memória discursiva, especialmente na dimensão que carrega os valores que os indivíduos levarão para as suas vidas; neste sentido, a presença do educador no processo de aprendizagem é fundamental.

Podemos dizer que o plano do governo apresenta uma visão enviesada de conceitos como o construtivismo⁶ apresentando em suas soluções para a educação mineira práticas que poderiam excluir o educador do processo, com a premissa de que o conhecimento advém da construção pessoal do indivíduo, e assim sendo, justifica possíveis medidas que poderiam deixar a cargo do aluno e das famílias a maior parte desse processo educacional. Toda a premissa de um discurso presente no programa de governo, e que nos remeteria para soluções que buscariam privatizar serviços prestados pelo Estado, está se confirmando com propostas e medidas que estão sendo tomadas lentamente, como, por exemplo, o plano de implementação⁷ de um modelo de escola público-privada, a chamada “Escola Charter”, que foi divulgado no dia 13 de setembro de 2020; as medidas planejadas e as que já foram tomadas

⁵ COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma Ação educativa*. São Paulo: Columbus Cultural, 1990.

⁶ O Construtivismo, em Piaget, é uma teoria sobre a origem do conhecimento em que o indivíduo passaria por alguns estágios na aquisição e na construção de seu conhecimento, de acordo com fatores biológicos, de experiência e exercícios, de interações sociais e de equilíbrio das ações, sendo que o conhecimento seria resultado da construção pessoal do indivíduo, considerando o professor como importante mediador desse processo.

⁷ [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/09/14/interna_gerais,1185405/governo-zema-estuda-
implementacao-de-escola-publico-privada-em-2021.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/09/14/interna_gerais,1185405/governo-zema-estuda-implementacao-de-escola-publico-privada-em-2021.shtml)

pelo atual governo mineiro confirmam a existência de ideais neoliberais⁸ que caracterizam essa gestão e que, podemos verificar, também fazem parte do imaginário sóciodiscursivo de uma grande maioria popular, agindo como referentes que guiariam e legitimariam políticas “necessárias para o progresso social”.

Temos, aqui, algumas questões que influenciam em nossas reflexões, uma delas é a campanha de desvalorização dos profissionais da educação que acontece há décadas, o que podemos constatar realizando uma superficial análise de uma enorme variedade de textos disponíveis⁹, inclusive jornalísticos, nos quais os discursos retratam os professores como “vagabundos”, descrevem universidades como “antros de imoralidades”, e universitários como “drogados e folgados”, além de apontar supostos privilégios que servidores públicos e estudantes teriam ao receberem recursos governamentais. Sobre o papel da mídia na formação discursiva sobre a educação, nos diz Silva (2016) em sua tese:

No nosso estudo, defende-se a tese de que a mídia, alinhada com o discurso neoliberal dominante no Brasil desde a década de 1990, produz relatos nos quais a educação pública brasileira é desqualificada com a mobilização das mais diferentes estratégias discursivas que objetivam desmantelar a proposta de educação pública própria do Estado de bem-estar e tornar inquestionável a proposta de organizar a educação básica brasileira de acordo com as regras e procedimentos próprios da iniciativa privada. Esses relatos exaltam um Estado de tipo empresarial, controlador e avaliador, e recorrentemente

⁸ Silva (2016) discorre sobre o tema em sua dissertação, onde expõe as dificuldades de se definir termos como “direita e esquerda”, apesar da necessidade de delimitação desses conceitos; segundo ela, “o discurso produtivista e obediente à lei do mercado tem por base o neoliberalismo, uma ideologia cujos pressupostos são associados à direita ou àquilo que se convencionou chamar nova direita (GIDDENS, 1996)”. Ainda é dito que “tal corrente de pensamento surgiu na Europa e na América do Norte, após a Segunda Guerra Mundial, locais predominantemente capitalistas. Pode-se dizer que é um movimento que se opõe ao Estado intervencionista e do bem-estar”. Citando Marrach (2002), diz que Segundo essa autora, “aqueles que adotam tal discurso tendem a olhar para a educação como uma mercadoria que deve proporcionar sujeitos com alta qualificação. Em consequência, defendem um modelo escolar semelhante ao do mercado, cuja eficiência leve ao desenvolvimento econômico.”

⁹ Podemos citar como exemplo a monografia do curso de psicologia da UniCEUB de Jaqueline Lopes Barreiros, cujo título “Fatores que influenciam na motivação de professores” anuncia o descontentamento dos professores com, dentre outros motivos, a forma como são vistos pela sociedade; em três depoimentos é dito que os professores são vistos como “vagabundos”.

responsabilizam os professores e os sindicatos que os representam pela qualidade da educação pública brasileira, construindo-os como representantes do atraso que impedem a reforma modernizadora que faria o Brasil avançar como nação. Dessa forma, potencializa-se o discurso de controle e governamento da educação, com fins de enquadrar seus atores na nova ordem mundial.

Essas qualificações direcionadas aos elementos do cenário educacional, que passaram a fazer parte do imaginário sócio discursivo dos brasileiros, fomentadas e sustentadas por reportagens, muitas vezes, parciais, unilaterais, generalizantes, e, algumas vezes, (em tempos de “Fakenews”), inventadas, ajudaram, ao longo de décadas, a sedimentar um cenário carregado de descrença e agressividade em relação a todos os setores da educação. Atualmente, podemos verificar um discurso (sustentado por muitos daqueles que se denominam “de direita”), que afirma que as escolas e as universidades foram tomadas por “doutrinadores esquerdistas”, discurso sustentado publicamente pelo ex-ministro da educação, Abraham Weintraub¹⁰, que pouco antes de se demitir do ministério, assinou uma medida que pretendia acabar com o programa de cotas, um “Gran finale” depois de uma trajetória recheada de medidas, falas e aparições teatrais.

A segunda questão que devemos considerar a fim de entender o imaginário sócio discursivo identificável no tempo dessa escrita, é a visão mercadológica¹¹ que o atual governo demonstra em relação à educação, pois este parece considerar o conhecimento como um produto a ser adquirido, assim como relaciona alunos e pais a clientes, qualificações que podemos identificar nas linhas do seu plano de governo,

¹⁰ Algumas declarações polêmicas do ex-ministro podem ser vistas na reportagem da revista Veja, como por exemplo: “Após almoçar, olhando pela janela, vejo a lápide da educação em frente ao MEC e penso: achava impossível, mas Paulo Freire visto do alto é ainda mais feio. Ao menos o MEC já está decorado para o Halloween (dia das bruxas). Tragam as crianças para se divertirem com um bom susto!” . <https://veja.abril.com.br/brasil/os-tuites-mais-imprecionantes-de-weintraub/>, em 15/10/2020

¹¹ Como bem nos explica Silva (2016), a retórica educacional dos anos 90 ajuda a construir um consenso do mercado no cenário educacional, (especialmente com a Nova Lei de Diretrizes e Bases), pois “é caracterizado por grandes mudanças no campo político, econômico, social, cultural e ideológico decorrentes, principalmente, da crise do sistema capitalista, que desencadeou uma corrida desigual dos países por mais acumulação de riqueza, tecnologia e ciência. Com base nessas mudanças, as reformas do Estado em relação ao mundo do trabalho passaram a ser defendidas por meio de um discurso no qual o vocabulário empregado focaliza a nova ordem mundial”. (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003) citado por Silva (2016).

programa que nos traz a proposta de melhorar a qualidade da educação com algumas medidas, dentre elas, dando “autonomia aos alunos” em seus estudos; essa visão mercadológica, ao que os discursos nos indicam, também faz parte dos discursos sustentados por uma maioria popular, ou seja, tornou-se hegemônica¹² na sociedade atual que, além de assumir que a educação funcione pela mesma lógica capitalista, ou seja, que a educação deva gerar “lucros” na forma de indicadores avaliativos, concedendo aos mais bem-sucedidos lugares especiais, assume também que ela deva servir ao capital, formando mão de obra para abastecer o mercado.

Os indícios

O memorando-circular nº 42/2020/SEE/SG é endereçado aos “superintendentes regionais de ensino, gestores escolares, professores, especialistas, demais servidores e membros da comunidade escolar”. Analisemos o primeiro parágrafo do memorando:

É com satisfação que fomos autorizados a iniciarmos o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) a partir do dia 13 de maio de 2020, quarta-feira, com os servidores das unidades escolares e Inspeção Escolar. No dia 18 de maio de 2020, segunda-feira, teremos a **grata satisfação** de iniciarmos com os nossos estudantes.

¹²Segundo Dantas (2015), “ hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. A hegemonia é composta de duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria de hegemonia (MOCHCOVITCH, 1992, p. 20-21).”

Podemos notar nesse trecho que a expressão “grata satisfação” foi utilizada duas vezes, sinalizando a tentativa de exaltar o sentimento positivo em informar o retorno das atividades, mesmo que não presenciais. A forma passiva em que aparece a expressão em seguida, “fomos autorizados a iniciarmos”, indica que a secretaria e os subsecretários que assinam o memorando não são os agentes, neste caso, da paralisação das atividades, e que estavam ansiosos pelo retorno das atividades que agora poderá ocorrer já que “alguém” autorizou o início das atividades remotas. Esse trecho demonstra a priorização da continuidade do ano letivo acima de outras circunstâncias, assim como indica a intenção de isenção de responsabilidade pelo cessamento e pelo retorno das atividades escolares. O terceiro parágrafo nos fornece indícios maiores sobre a perspectiva educacional do governo:

Sendo assim, nossas ações foram pensadas na perspectiva de que **o estudante é o centro do processo** e, por isso, consideramos também as características econômicas, sociais, geográficas e físicas para proporcionar que ele acesse o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), contribuindo para que a educação chegue em cada domicílio do estado e não haja ampliação das desigualdades educacionais.

No trecho acima, podemos verificar a tentativa de se justificar a medida tomada de forma vertical, ou seja, sem nenhuma participação da maior parte da comunidade escolar a qual o documento se dirige, elencando características que talvez poderiam significar o fracasso das medidas, já que a realidade social é de imensa desigualdade entre os alunos das escolas públicas; essa desigualdade seria um argumento contrário ao sucesso, e, a fim de minimizá-la, são utilizados argumentos que sinalizam que essas diferenças foram analisadas a tempo e a contento. A expressão mais representativa deste trecho e que deixa clara a perspectiva pedagógica sustentada pelo governo é “o estudante é o centro do processo educacional”, condição que também aparece no plano de governo do governador em questão, em um dos subtítulos que reproduziremos aqui:

Educação não se limita à escola e o indivíduo é o principal agente de seu processo educador

Os indivíduos são únicos. Quando o sistema é feito para tratar todos da mesma forma, com carga horária e grade curricular padrão, alguns se sobressaem e outros podem ficar para trás. Por como é sistematizada a educação pública, a tendência é que o nível de exigência caia para não permitir a evasão e garantir um mínimo denominador comum, atendendo ao maior número de pessoas possível. **Esse sistema acaba por dificultar o desenvolvimento de talentos, genialidades, criatividade, poder de raciocínio, e restringir a busca de conteúdos e saberes que interessam a cada um.** Deve-se ter claro que as escolas são apenas um dos meios para a educação e, **provavelmente, não o melhor. Normalmente, a escola não é o ambiente mais adequado para promover a criatividade e habilidades individuais.** Assim, o ensino não pode ser entendido apenas como cumprimento da educação formal, mas também como a busca do desenvolvimento do indivíduo em suas várias atividades e interesses. Os estudantes podem potencializar seus talentos também fora das escolas de diversas formas. É o conhecimento descentralizado e disperso, levando em consideração a liberdade de escolha, que tornará possível elevar a qualidade educacional.

Este trecho nos é revelador, pois podemos verificar nele o mecanismo estratégico utilizado na tentativa de agregar ao argumento que confere ao estudo à distância, ou fora da instituição escolar, um status superior ao do ensino presencial e sistematizado. É dito que a grade curricular padrão e a carga horária geram desigualdades por tratarem todos da mesma forma, simplificando a prática e a organização pedagógica que complementam essa estruturação escolar, colocando, ainda, a causa do rebaixamento dos níveis de exigência para os estudantes ao suposto tratamento impessoal que seria oferecido aos alunos. É dito ainda que a escola, normalmente, não seria o meio mais adequado para se promover as habilidades individuais e a criatividade. Se a escola não é o ambiente mais adequado para essa promoção, qual seria esse meio? E quem seria o responsável por essa promoção? O que é dito a seguir nos permite vislumbrar a teoria por trás dos argumentos, pois segundo o texto, “os estudantes podem potencializar seus talentos também fora das escolas de diversas formas”. O que podemos apreender dessa fala

é que o aluno deveria ser o responsável por suas escolhas educacionais, fazendo isso em outros ambientes, como sua própria casa ou qualquer outro tipo de instituição terceirizada, ou sem a estruturação que as escolas estaduais mantêm atualmente. A justificativa é a de que “o conhecimento descentralizado e disperso, levando em consideração a liberdade de escolha, (...) tornará possível elevar a qualidade educacional.” Está posto o argumento de que a escola é um ambiente ultrapassado, limitante e que não permite que o aluno possa exercer sua individualidade e traçar seus próprios caminhos dentro do conhecimento, apoiando-se falsamente e distorcidamente em pressupostos teóricos pedagógicos.

Considerações finais

Esses pequenos trechos analisados apenas esboçam um ideário que aponta para os valores neoliberais que circulam no imaginário sóciodiscursivo da sociedade, ou seja, a defesa de menor intervenção do Estado na educação, a privatização de serviços básicos, a valorização da meritocracia, e a formação tecnicista dos indivíduos para que possam preencher as necessidades estabelecidas pelo capitalismo. A não intervenção direta do Estado é tratada como benéfica e necessária para que o aluno possa se “desenvolver” e exercer sua criatividade, tomando suas próprias escolhas em relação ao seu programa de estudos, (embora esses indivíduos estejam com idades entre 6 e 14 anos em média, muitos sem condições básicas de sobrevivência, acesso à internet, ou com pais que possuam uma formação mínima para orientá-los de alguma forma). A alegria presente no trecho do memorando ao anunciar a volta às aulas parece visar minimizar as decisões extraordinárias que seriam tomadas a seguir, quando aulas remotas teriam início. As estratégias discursivas utilizadas (a hiperbolização dos sentimentos positivos ao anunciar as medidas, a passividade em relação às decisões, ao cessamento e ao reestabelecimento do regime escolar, a utilização de argumentos que remetem de alguma forma às informações validadas cientificamente, a utilização de argumentos de valorização das características individuais) nos dizem sobre os metadiscursos que estão presentes nas narrativas, metadiscursos que nos permitem visualizar os valores que sustentam esses discursos e que promovem a adesão social e a validação das medidas anunciadas.

Podemos dizer que os trechos nos trazem indícios sobre o imaginário sóciodiscursivo da atualidade por causa de seu conteúdo, suas estratégias e a relação do discurso que trazem com medidas que são tomadas na prática social e que se relacionam com os discursos que estão presentes em diversos meios e suportes, discursos que trazem a tendência do ideário neoliberal. Essa breve análise é apenas um questionamento lançado a trabalhos posteriores, considerando a relevância dos temas levemente abordados.

BARREIROS, Jaqueline Lopes: **Fatores que influenciam na motivação de professores**. 2008. 105 f. monografia. (Graduação em psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2008

CHARADEAU, Patrick: **Dicionário de análise do discurso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. Tradução Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma Ação educativa**. São Paulo: Columbus Cultural, 1990.

DANTAS, C. Capítulo I. In: Gilberto Freyre e José Lins do Rego: **diálogos do senhor da casa-grande com o menino de engenho [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2015. Substractum collection, pp. 27-51. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/y4x7f/pdf/dantas-9788578793296-03.pdf>.

EDWARDS JUNIOR, Brent; HALL, Stephanie M. Escolas charter: gestão de professores e aquisição de recursos na Colômbia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 442-468, June 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053144163>.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. 1 ed. São Paulo: Parábolas Editorial, 2015.

PAVEAU, Marie-Anne **Linguagem e moral**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015

PAVEAU, Marie-Anne. **Os pré-discursos: sentido, memória, cognição**. Trad. Graciely Costa e Débora Massmann. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PAVEAU, Marie-Anne., & Goldstein, N. (2007). Palavras anteriores. Os pré-discursos entre memória e cognição. *Filologia E Linguística Portuguesa*, (9), 311-331. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p311-331>

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. IN: **Papel da Memória**. Pierre Achard et al. Tradução: José Horta Nunes. 1ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.49-50.

SILVA, Simone Patrícia da: **Retratos da educação pública brasileira em relatos da mídia impressa**. 2016. 199 f. tese. (Pós Graduação em psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016.

Recebido em 05 de novembro de 2020

Publicado em 08 de janeiro de 2021

Como citar este artigo (ABNT)

FERREIRA, Luciana de Fátima. Imaginário Sóciodiscursivo no Cenário Educacional: Uma Reflexão sobre as Possíveis Tendências Identificáveis durante a Pandemia. *Revista MultiAtual*, v. 2, n. 1, 08 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.multiatual.com.br/2021/01/imaginario-sociodiscursivo-no-cenario.html>

A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE NA REGIÃO CENTRO-OESTE MINEIRA

Adriana Augusta de Oliveira

Professora e supervisora escolar na educação básica, graduada em Letras, pós-graduada em Língua portuguesa; Supervisão e inspeção; Psicopedagogia clínica e institucional e pós-graduanda em Docência com ênfase na educação básica.

Helena Andrade Campos

Professora e supervisora escolar na educação básica, graduada em Letras e Pedagogia, pós-graduada em Texto e produção de sentido; Supervisão escolar; Inspeção escolar; Educação empreendedora e pós-graduanda em Docência com ênfase na educação básica.

Niltom Vieira Júnior

Professor do curso de pós-graduação em Docência do IFMG-Arcos, graduado em Engenharia e em Matemática, Doutorado em Engenharia e pós doutorado em Informática.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de campo, realizada com os professores de instituições pública e privada do ensino de Educação Infantil, Fundamental 1 e 2, sobre as formas de avaliação e as contribuições no desenvolvimento do aluno e em todo seu processo de ensino-aprendizagem. Como metodologia, foi desenvolvido um questionário pelo Google forms, composto por 13 questões relacionadas ao tema. Como referencial teórico foram abordados os trabalhos de Luckesi (1999 e 2011), Pironel (2002) e Hoffmann (2009), que discutem, entre outros aspectos diferentes formas de avaliação da aprendizagem e seus resultados para o desenvolvimento do educando, mostrando que o processo avaliativo está presente na vida do ser humano desde o seu nascimento e que é por ele que o indivíduo cresce e se desenvolve ao longo de sua vida, pois o erro deve levar a reflexão e a mudança de comportamento e busca de novas estratégias para se alcançar o que se deseja e não de punição ou motivo de fracasso, principalmente no âmbito escolar, pois ele deve, sim formar o cidadão integralmente. Em linhas gerais, a pesquisa constatou que os professores têm mudado o conceito de avaliação em sua prática pedagógica, fazendo dela uma aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação, ensino-aprendizagem, professores, educandos.

Abstract: This article presents the results of a field research, carried out with teachers from public and private institutions of Early Childhood Education, Elementary 1 and 2, on the forms of evaluation and the contributions in the student's development and in all its process teaching-learning. As a methodology, a questionnaire was developed by Google forms, composed of 13 questions related to the theme. As a theoretical framework, the works of Luckesi (1999 and 2011), Pironel (2002) and Hoffmann (2009) were discussed, which discuss, among other aspects, different ways of assessing learning and its results for the development of the student, showing that the process evaluative is present in the life of the human being since his birth and that is why he grows and develops throughout his life, because the error must lead to reflection and behavior change and the search for new strategies to reach what is desired and not punishment or reason for failure, especially in the school environment, as it should, rather, form the citizen fully. In general, the research found that teachers have changed the concept of evaluation in their pedagogical practice, making it an ally in the teaching-learning process.

Keywords: Evaluation, teaching-learning, teachers, students.

INTRODUÇÃO

Desde o início dos tempos, a avaliação faz parte do processo de desenvolvimento do ser humano, pois ele faz uma análise de tudo o que o envolve, sejam as pessoas, o ambiente ou as situações mais simples do dia a dia, de acordo com a necessidade de cada um. Pode-se citar desde o nascimento, o choro da criança como sendo um processo avaliativo, pois ela percebe que chorando, consegue mostrar algo que a incomoda, fazendo assim sua avaliação da situação.

No sistema educacional, é comum associar a avaliação às notas, sejam por conceitos ou valores, atribuindo a elas o desenvolvimento da aprendizagem do aluno que, muitas vezes, não é indicativo de real aprendizagem, pois as formas de avaliação seguem apenas um padrão para todos os alunos. Com isso, em algumas situações os alunos ficam prejudicados, uma vez que podem não ter conseguido resolver aquele tipo específico de questão avaliativa, mas podem ter aprendido o conteúdo e chegado à solução do problema de outra forma.

Procura-se neste projeto, analisar os pressupostos de Chueiri (2008) e Luckesi (2000, 2003), sobre o termo avaliação e qual sua concepção para que, seja feita uma comparação das práticas abordadas entre a forma tradicional - metodologia

de provas e notas - e por outro lado, a forma reflexiva, ou progressiva, em que a avaliação torna-se mais do que um simples instrumento de classificação e aferição, mas sim, um processo relevante para o desenvolvimento do educando e subsídio para análise do trabalho do professor.

Com base na evolução das concepções de avaliação e seu papel dentro do processo ensino- aprendizagem, faz-se necessário que o processo avaliativo seja revisado e reestruturado, tornando-se uma ferramenta não de aferição, mas sim de motivação para o aprendizado efetivo do aluno, no qual ele vai compreender o que estuda e para que estuda, criando seus próprios conceitos, com a intervenção do professor em todo o processo.

Dessa forma, Pironel (2002, p.46) propõe que a avaliação esteja presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, por entender que a avaliação é intrínseca aos atos de ensinar e aprender, uma vez que deve favorecer a compreensão do desenvolvimento do aluno e permitir que o professor trace estratégias para o planejamento de suas aulas.

Há décadas, de acordo com Paulo Freire (1987), o professor era considerado o único detentor do saber e sua função principal era a de repassar conhecimento ao aluno de forma mecânica, sem levar o aluno a pensar por si próprio, refletir sobre os conceitos e muito menos expressar sua opinião. A aprendizagem era baseada na memorização, sendo assim o aluno que não conseguia decorar os conteúdos era tido como incapaz. Nessa perspectiva, a avaliação era baseada na capacidade de o aluno repetir os conceitos repassados, sua aprendizagem era medida em questões de erros e acertos, questionários com respostas prontas que depois de corrigidas, recebiam uma nota que iria para sua caderneta. Outra característica relevante é a periodicidade de aplicação da avaliação tradicional, que sempre ocorre em final de períodos bimestrais, semestrais ou anuais. Na avaliação tradicional, não há um olhar para o conhecimento prévio do aluno, pois ele é visto como algo em branco que vai apenas receber os conteúdos.

A avaliação mediadora, diferente da tradicional, traz uma nova maneira de se realizar a avaliação. Busca aproximar professor e aluno por meio de um diálogo que o leve a analisar sua prática pedagógica, na qual o erro é o começo para uma nova abordagem e em consequência a construção da aprendizagem pelo próprio educando

a partir de seu conhecimento de mundo. Jussara Hoffman (2009) diz que, nessa proposta, o professor se dispõe a ouvir os alunos, apresentando-lhes questões que os farão refletir sobre seu desenvolvimento e o auxiliarão na construção do conhecimento, levando-o a entender o que fazer com o conhecimento adquirido.

Na avaliação mediadora, o aluno está no centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor não é mais o único detentor do saber, devendo ser mediador do conhecimento, orientando e criando situações para que o educando desenvolva suas habilidades e competências.

HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO

Luckesi (1995) aponta que “avaliação como sinônimo de provas e exames” acontece desde os tempos da colonização. Esse modelo de avaliação que priorizava a memorização veio para o Brasil juntamente com os jesuítas. Entre os métodos de ensino e cobranças estavam os castigos físicos e as premiações para aqueles que apresentassem boa disciplina e bom rendimento escolar e o professor era o único detentor do saber e o transmissor dos conteúdos; os alunos eram apenas os receptores desse conteúdo como se fossem caixas vazias, cabendo a eles obedecerem a todas as regras impostas.

Nesse contexto, a educação passa a ser um ato de depositar, na qual o professor é o depositante de conteúdos e os alunos meros depositários do saber. Os conteúdos são transmitidos de forma linear privilegiando a exposição oral, sem momentos de discussão e reflexão, os exercícios repetitivos são básicos para garantir a memorização e não se leva em conta a experiência de vida do educando. A avaliação nesses tempos cobrava apenas a devolução dos conteúdos depositados, não cobrava raciocínio, nem se esperava que ocorresse alguma transformação no indivíduo. Bastava o aluno ser capaz de reter os conteúdos para ter uma boa nota, não precisava, por exemplo, saber colocar em prática o que aprendera.

Luckesi (1995) afirma que assim sendo, a avaliação é realizada por meio de provas escritas e orais, exercícios e trabalhos de casa. A nota é o resultado da medida da avaliação, a punição para quem não consegue memorizar é o fracasso, sem

chance de mostrar que aprendeu de outra forma. Estuda-se para obtenção da nota e não adquirir conhecimento de fato, não ocorrendo mudança alguma no educando.

A avaliação somativa consiste em classificar os alunos ao final de um período (bimestre, semestre ou ano letivo) de acordo com níveis pré-estabelecidos. Esse tipo de avaliação está muito presente nas escolas brasileiras tanto nas avaliações propostas pela própria escola, quanto pelas avaliações externas que acontecem anualmente ao final de um período, ano ou ciclo. Ela emite um resultado que situa o aluno, a escola e a rede dentro de um padrão, sem levar em conta as diferenças individuais, as múltiplas Inteligências e o conhecimento prévio do aluno cuja função é meramente medir a aprendizagem.

A avaliação formativa vai contra os métodos tradicionais de avaliação, uma vez que aqui o aluno participa do processo de avaliação, pois ele é construtor do seu conhecimento. A avaliação formativa propõe várias maneiras de avaliar, como trabalhos, seminários, trabalhos em grupo, simulados e autoavaliação. O professor deve sempre dar um retorno aos alunos, discutir com eles como será feita a avaliação, mantendo assim um diálogo claro. A avaliação formativa eleva a autoestima dos educandos e os insere em seu processo de ensino-aprendizagem, pois proporciona vários modelos de avaliação que darão chances iguais a todos de mostrarem o que de fato aprenderam, além de dar oportunidade ao professor de rever sua prática, repensar os seus métodos de ensinar e se autoavaliar.

Perrenoud (1999) diz que, neste momento, deve-se repensar e reestruturar a questão das formas de avaliar dentro da escola. Uma avaliação contínua, formativa, que vislumbre o desenvolvimento integral do aluno, é uma necessidade urgente.

A avaliação formativa oportuniza ao professor fazer um diagnóstico real de cada aluno, identificando os motivos de algo não estar dando certo, verificando o porquê de possíveis fracassos e dando a chance de mudar a estratégia de trabalho, não ficando na mesmice de sempre, pois o que deu frutos em uma turma ou com um determinado aluno, provavelmente não dará o mesmo resultado sempre. Ela não quantifica, mas qualifica o ensino-aprendizagem.

O momento da avaliação não poder ser para o aluno um momento de apreensão, no qual ele vai se sentir oprimido ou castigado, mas deve ser um momento

de reflexão do que já se aprendeu, do que já se conseguiu colocar em prática e daquilo que ainda não ficou bem internalizado, é um momento para verificar se houve ou não mudança de comportamento que refletirá na sociedade. Um aluno que participa de atividades relacionadas ao combate à dengue, por exemplo, mas ao sair à rua, joga um copo de sorvete vazio no chão, não internalizou o conhecimento, porque não ocorreu a mudança de comportamento. Só há aprendizagem quando, com esta, acontece a transformação do indivíduo.

A avaliação é um importante ferramenta no processo ensino aprendizagem, pois para Pironel:

A avaliação acontece desde sempre, uma vez que avaliamos tudo ao nosso redor, avaliamos se podemos ou não atravessar uma rua, avaliamos e o que vamos comprar no supermercado está dentro do meu orçamento, avaliamos a data de validade dos produtos, se eu comprar o produto perto da data de seu vencimento, será que vou conseguir consumir e outros inúmeros exemplos poderíamos dar sobre avaliação no nosso dia a dia. Então a avaliação ela deve ser significativa (PIRONEL, 2002, p.193.).

Dessa forma, os professores precisam definir como avaliar, o que avaliar, para que avaliar, quais objetivos querem alcançar com a avaliação e fazer do momento da avaliação um espaço para a aprendizagem. Refletindo sobre o papel da avaliação, precisa-se pensar que ela deve estar presente em todo o processo de aprendizagem, deve favorecer a compreensão do aluno e permitir que o professor trace novas estratégias para suas aulas, deve ser uma avaliação voltada para a aprendizagem e não para o enfrentamento, como muitas vezes acontece nas salas de aula.

Pironel enfatiza que após realizar a avaliação, o professor deve fazer a meta avaliação, que consiste em avaliar a avaliação, fazendo questionamentos sobre sua finalidade, se os objetivos foram alcançados, se o tempo foi suficiente, se houve aprendizagem significativa por meio de todo o processo avaliativo, levando em conta os diferentes estilos de aprendizagem.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, foi enviado um questionário aos professores das redes pública e privada de diversos anos de ensino, por meio do Google Formulário, devido a este momento pandêmico.

O questionário foi respondido por 71 professores, sendo 95,6% professores de escola pública e apenas 4,4% de escola privada, distribuídos da seguinte forma: 30% da Educação Infantil, com alunos de 0 a 05 anos; 42,9% do Fundamental 1, com alunos de 6 a 10 anos e 27,1% do Fundamental 2, com alunos de 11 a 14 anos.

Foram realizadas algumas perguntas, abordando o tema da Avaliação no processo ensino-aprendizagem: 97,1% responderam que a importância da avaliação é o obter o diagnóstico da prática pedagógica.

Outra pergunta foi quando é realizada a avaliação formativa, com 73,2% de acerto, ou seja, continuamente durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Ainda se perguntou quando é realizada a avaliação somativa, com 49,3% de acerto, sendo no término de um período de tempo determinado do processo de ensino-aprendizagem. E quando é realizada a avaliação diagnóstica, contou com o mínimo de acerto, sendo apenas 16,2% dos participantes – início, durante e término do processo de ensino-aprendizagem.

Ao serem questionados sobre a prioridade no momento de avaliar, obteve-se o seguinte resultado: 84,5% priorizam a aprendizagem, 14,1% o educando, 1,4% o conteúdo. E sobre como o resultado das avaliações interfere na sua prática pedagógica, 90,1% responderam que é para a verificação da aprendizagem e parâmetro para reavaliar a prática pedagógica; 8,5% como diagnóstico da turma e 1,4% não se atém aos resultados.

Quando questionados sobre que tipos de questões priorizam em suas avaliações, obteve-se: 39,4% questões objetivas; 25,5% questões associativas; 18,3% questões subjetivas; 7% questões visuais e 9,9% priorizam todas as anteriores.

E sobre se elaboram apenas um tipo de avaliação para turma, 59,2% disseram que não; 22,5% à vezes; 16,9% sim e 1,4% as avaliações ocorrem durante as atividades.

Devido a utilização constante das mídias digitais em tempo de pandemia, questionou-se também sobre quais mídias são utilizadas para a elaboração das avaliações: 84,3% utilizam o Word; 68,6% Internet; 31,4% Paint; 18,6% o Excel e 1,4% conteúdos de diferentes portadores; 1,4% Power Point e Google forms.

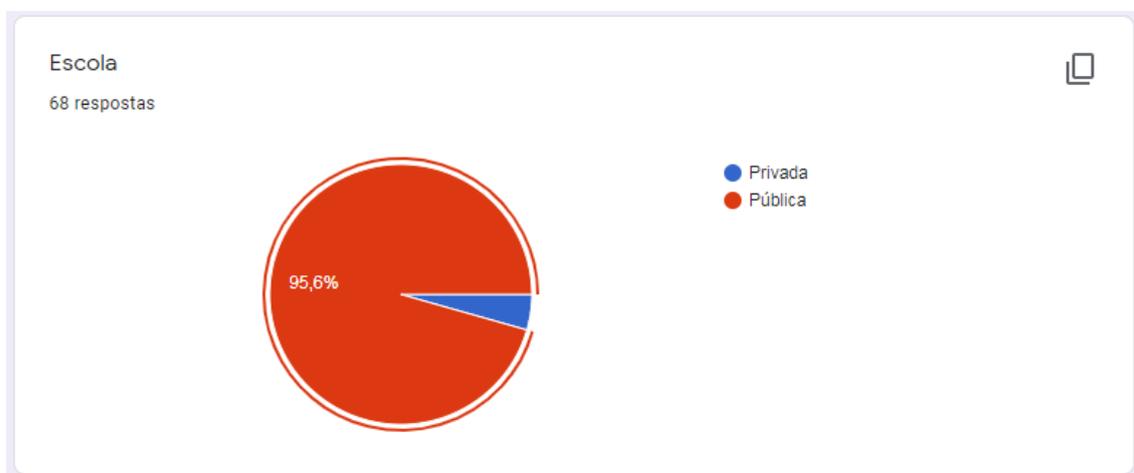
Em relação a elaboração das avaliações, o que é necessário levar em consideração, 88,7% responderam que a adequação temática em relação as habilidades descritas na BNCC é o item mais importante. E sobre qual o tipo de avaliação mais utilizada, com 87,3% a avaliação mediadora e 12,7% a tradicional.

Ao serem indagados sobre o que é relevante para propiciar ao aluno uma avaliação que seja realmente eficaz, 94,3% responderam que são os conceitos procedimentos, habilidades, atitudes e valores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

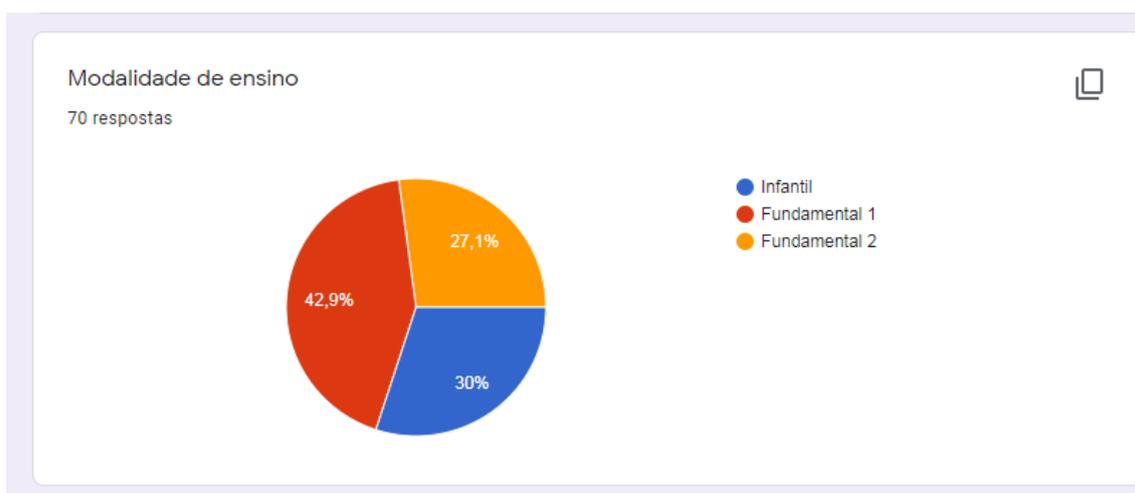
Seguem abaixo os gráficos com os resultados das questões:

Gráfico 01 - Questão: Qual o tipo de instituição em que você trabalha?



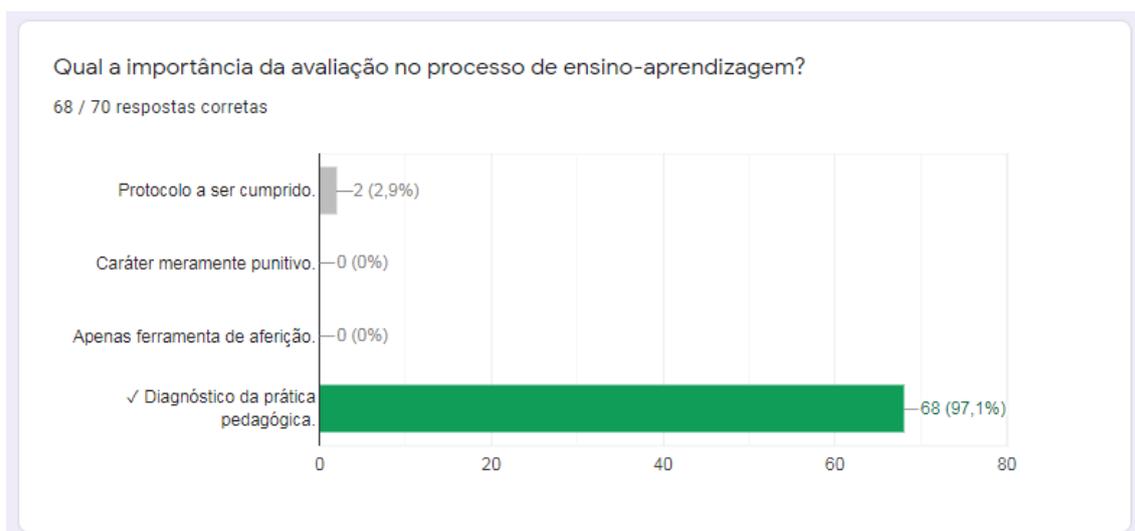
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 02 - Questão: Qual a modalidade de ensino em que leciona?



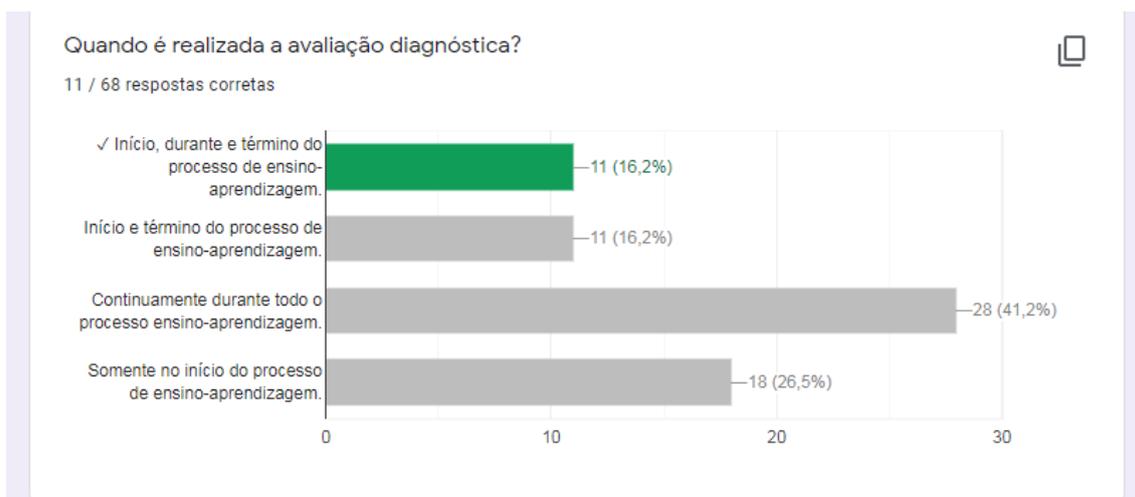
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 03 - Questão: Qual a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem?



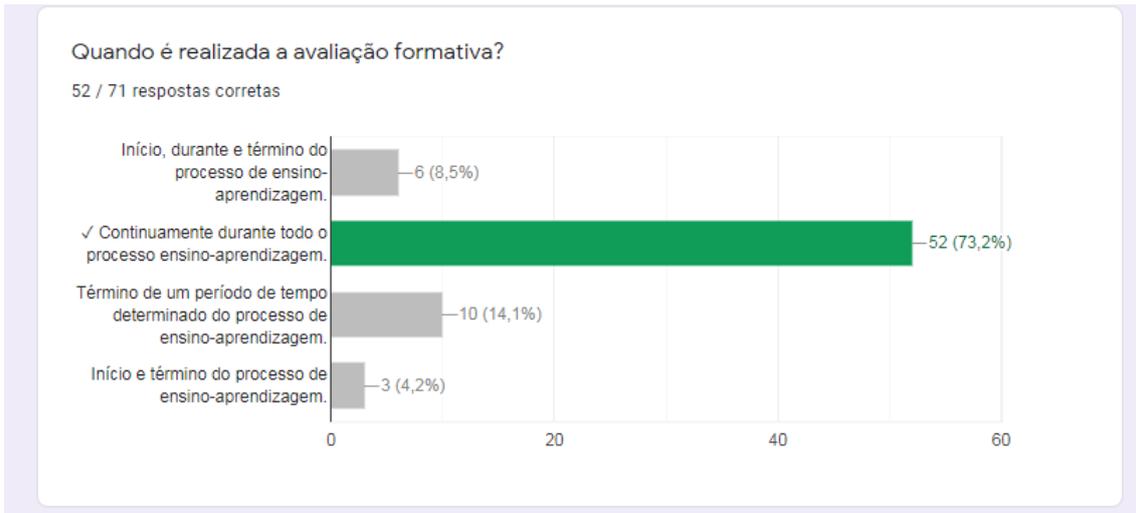
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 04 - Questão: Quando é realizada a avaliação diagnóstica?



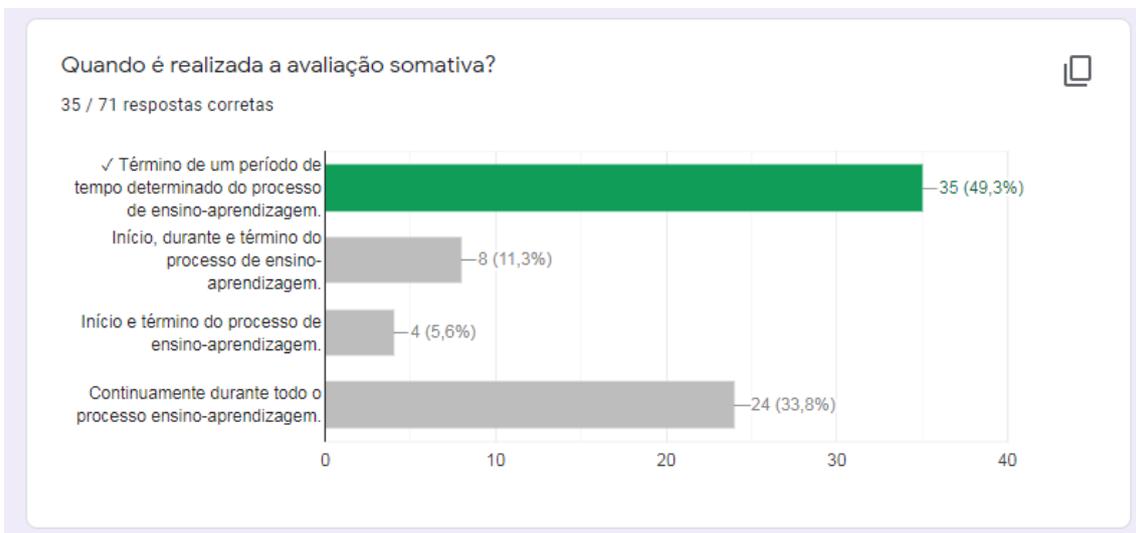
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 05 - Questão: Quando é realizada a avaliação formativa?



Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 06 - Questão: Quando é realizada a avaliação somativa?



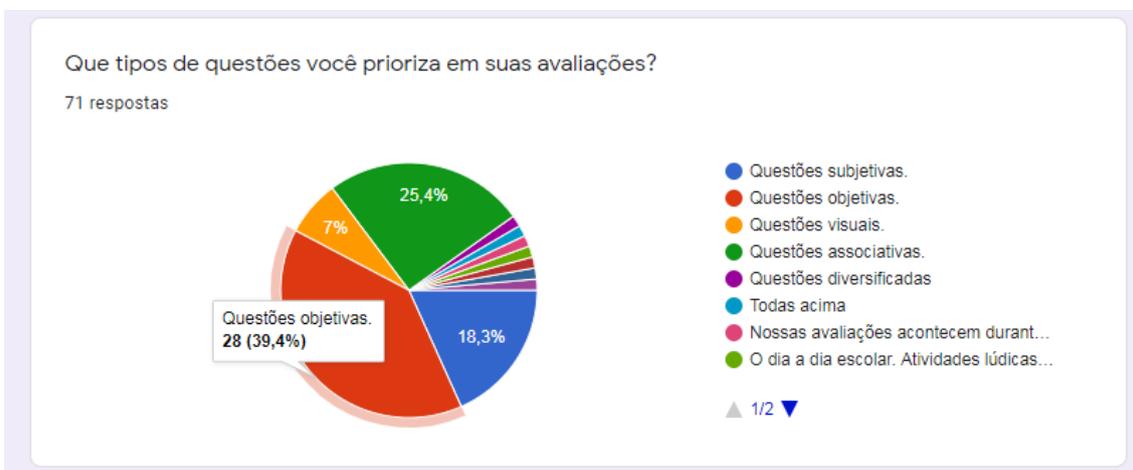
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 07 - Questão: Qual a sua prioridade no momento de avaliar?



Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 08 - Questão: Que tipos de questões você prioriza em suas avaliações?



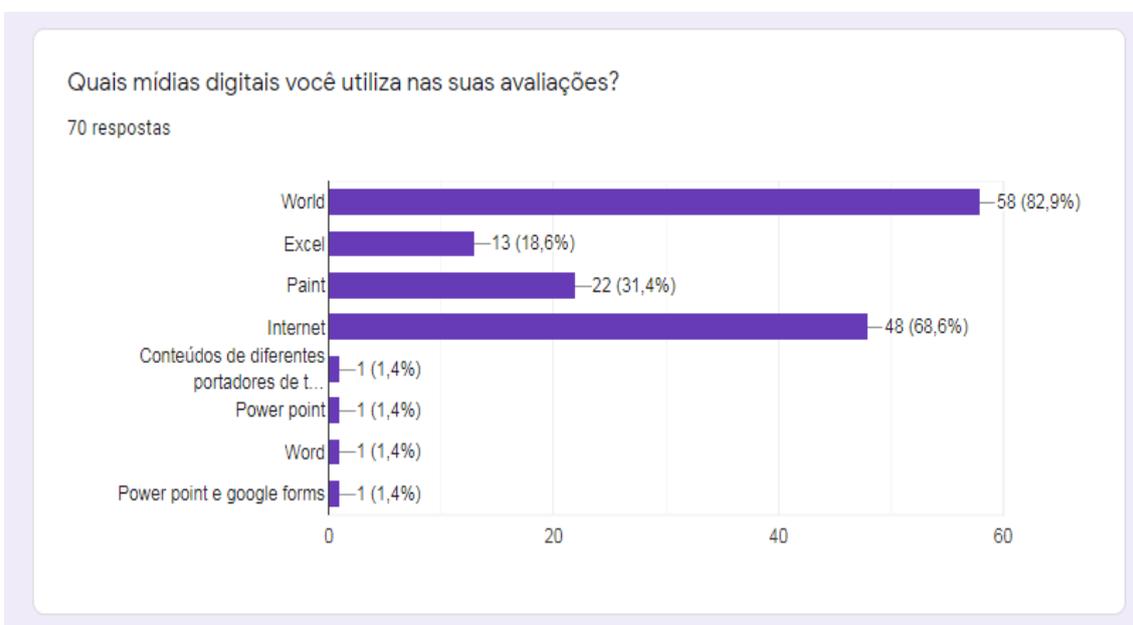
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 09 - Questão: Você elabora apenas um tipo de avaliação para sua turma?



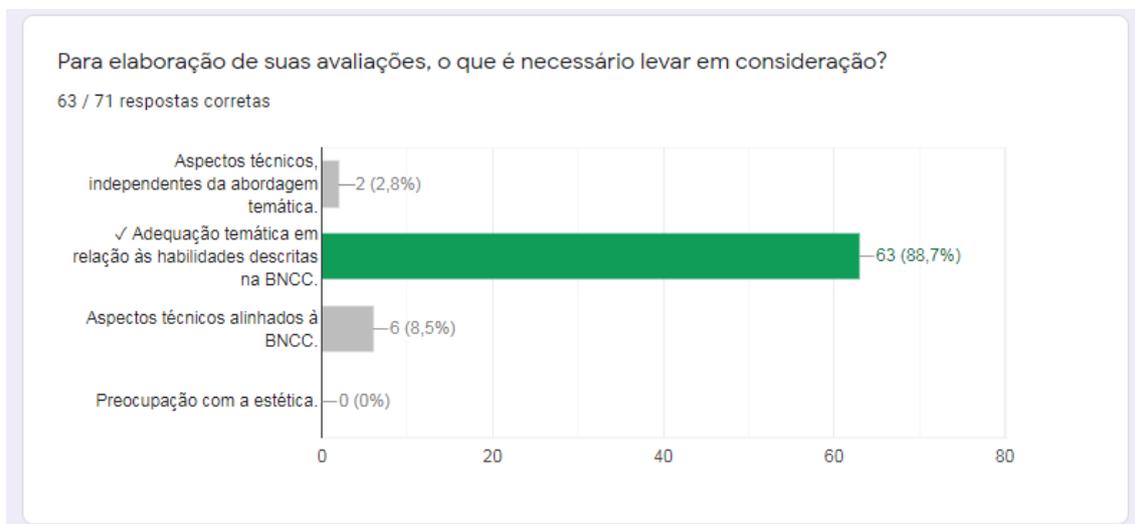
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 10 - Questão: Quais mídias digitais você utiliza nas suas avaliações?



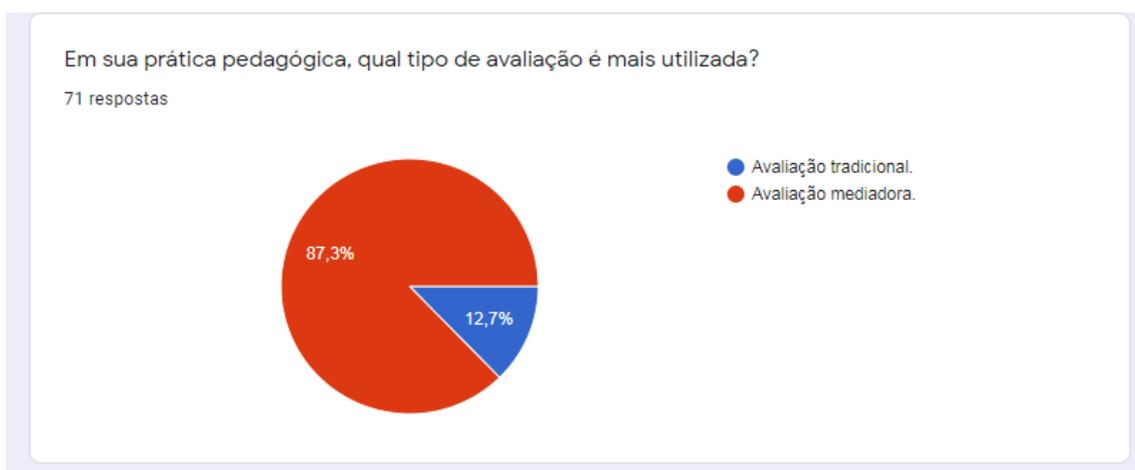
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 11 - Questão: Para elaboração de suas avaliações, o que é necessário levar em consideração?



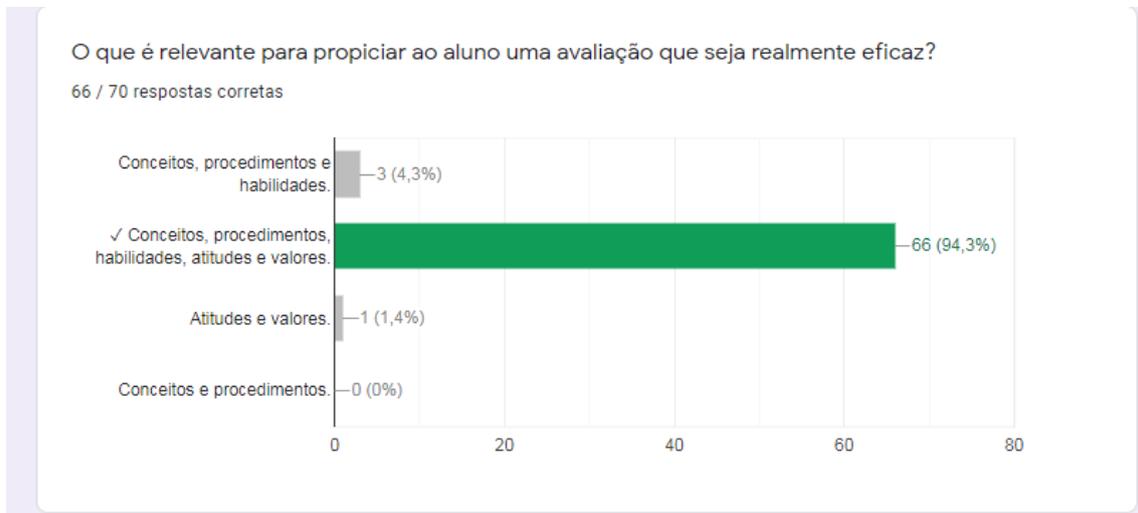
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 12 - Questão: Em sua prática pedagógica, qual tipo de avaliação é mais utilizado?



Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Gráfico 13 - Questão: O que é relevante para propiciar ao aluno uma avaliação que seja realmente eficaz?



Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2020)

Os professores, aqui representados consideram que a avaliação é um instrumento para diagnosticar os problemas de aprendizagem e reavaliar a prática pedagógica, o que já vem sendo percebido por meio do tipo de avaliação utilizado – mediadora – e também por proporcionar aos alunos avaliações diversificadas e bem elaboradas, fazendo uso das mídias digitais e adequando-as às habilidades descritas na BNCC e priorizando os conceitos, os procedimentos, atitudes e os valores essenciais para a construção da aprendizagem a fim de promover o desenvolvimento integral do educando.

Pôde-se perceber uma pequena dificuldade em diferenciar os tipos de avaliação – diagnóstica (ocorre no início, durante e término do processo de ensino-aprendizagem); formativa (continuamente durante todo processo ensino-aprendizagem) e somativa (término de um período de tempo determinado do processo de ensino-aprendizagem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais os resultados foram bastante homogêneos, uma vez que a pesquisa buscou mostrar como os professores analisam o objetivo da avaliação em suas práticas pedagógicas e como esta contribui para a autoavaliação do professor seu desempenho para a efetiva aprendizagem do educando.

Nesse sentido a pesquisa comprovou que a prática pedagógica em relação as avaliações estão mudando, pois os professores estão utilizando as formas de avaliação atuais e se desvincilhando dos modelos tradicionais, embora ultrapassados ainda estão presentes em algumas práticas avaliativas.

Mesmo com as mudanças educacionais vivenciadas ao longo dos anos, a avaliação continua sendo uma ferramenta de destaque e de contribuição essencial para a consolidação do ensino-aprendizagem não como aferição de conhecimento ou punição do educando, mas sim como um instrumento para a evolução da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Leis e Decretos. Lei nº 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª Ed. Porto Alegre, CORAG- Assessoria de Publicações Técnicas, 2004.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. **Contexto histórico da avaliação escolar**. Revista Educação Pública 2016 Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/1/contexto-historico-da-avaliacao-escolar>. Acesso em 27/07/2020.

CHUEIRI, Mary Stela. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional. 2008, v. 19: p. 49-64.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. **A neurociência como aliada da educação**. Ano XVI. Nº 90. Fevereiro/Março. Porto Alegre: Editora Sinepe, p. 38-39. 2012.

_____. Ano XVI. Nº 91. Abril/Maio. Porto Alegre: Editora Sinepe, p.38-39. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação tradicional ou avaliação mediadora: qual o melhor processo para a aprendizagem do aluno?** Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/avaliacao-tradicional-ou-avaliacao-mediadora.htm>. Acesso em 27/07/2020.

LIBÂNEO, José. **A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública**. São Paulo, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**. Jornal do Brasil. 2000. (Disponível em http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf) – último acesso em 31 de mar de 2017.

_____. **Entrevista sobre Avaliação da Aprendizagem**, concedida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21/07/2000. Disponibilizada no site www.luckesi.com.br. Acesso em 1º/06/2012 às 21:00.

_____. **Entrevista concedida à Aprender a Fazer**, publicada em IP – Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6. Disponível em www.luckesi.com.br. Acesso em 1º/06/2012 às 21:00.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 1ª edição. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. IP – Impressão Pedagógica. 2004, v. 36: p. 4

PIRONEL, M. **A Avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem da matemática na sala de aula.** Dissertação de mestrado. Rio Claro: UNESP, 2002, p.193.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** Petrópolis: Vozes, 1998.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Toda a atenção para a Neurociência.** Ano XXVII. Nº 253. Junho/Julho. São Paulo: Editora Abril, p. 48-55, 2012.

Recebido em 12 de novembro de 2020

Publicado em 08 de janeiro de 2021

Como citar este artigo (ABNT)

OLIVEIRA, Adriana Augusta de. CAMPOS, Helena Andrade. JÚNIOR, Niltom Vieira. A Avaliação como Ferramenta no Ensino-Aprendizagem: Uma Análise na Região Centro-Oeste Mineira. *Revista MultiAtual*, v. 2, n. 1, 08 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.multiatual.com.br/2021/01/a-avaliacao-como-ferramenta-no-ensino.htm>

Revista MultiAtual - ISSN 2675-4592

<https://www.multiatual.com.br/>

revistamultiatual@gmail.com

www.grupomultiatual.com.br