



WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO em TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E
PESQUISAS MÚLTIPLAS

2



2022



WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO

em

TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E
PESQUISAS MÚLTIPLAS

2

Publicar
Editora

2022

2022 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2022 Os autores
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar
pelos autores

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E PESQUISAS MÚLTIPLAS, VOL. 2

Todo o conteúdo dos capítulos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA

João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro



2022

Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação em transformação [livro eletrônico] : praxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas: volume 2 / Organizadores Willian Douglas Guilherme, Cristiana Barcelos da Silva, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89950-96-7

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Guilherme, Willian Douglas. II. Silva, Cristiana Barcelos da.
III. Freitas, Patrícia Gonçalves de.

CDD 371.72

Elaborado por Ana Carolina Silva de Souza Jorge – CRB6/2610

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2022

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar vem apresentar a obra intitulada “Educação em transformação: práxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas, Volume 2”. Neste livro, engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
A MULTIDIMENSÃO DO VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO: UMA INTERLOCUÇÃO PARADIGMÁTICA ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....	12
	Allyne Evellyn Freitas Gomes Arthur Silva de Andrade Vitória Eduarda Gomes Costa
CAPÍTULO 2	24
ESTOJOS DIDÁTICOS DE MINERAIS CONFORME A ESCALA DE FRIEDRICH MOHS PARA USO ESCOLAR.....	24
	Josimelry Genini Vaz Vandervilson Alves Carneiro
CAPÍTULO 3	40
O AMBIENTE QUE QUEREMOS	40
DOI: 10.47402/ed.ep.c202210373967	Anibal Lopes Guedes Lisiane Fátima Seibel
CAPÍTULO 4	55
O TIPO DOCENTE NA EFETIVAÇÃO DO SABER DISCENTE: UMA REFLEXÃO CONSTRUTIVISTA	55
DOI: 10.47402/ed.ep.c202210384967	Bianca Régia Costa
CAPÍTULO 5	69
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA A APRENDIZAGEM ATIVA	69
DOI: 10.47402/ed.ep.c202210395967	Allysson Costa Blasius Silvano Debald
CAPÍTULO 6	84
A HORA E A VEZ DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA	84
DOI: 10.47402/ed.ep.c202210406967	Claudia Madeira De Bernardes Aline Ditomaso Calixto Júnior De Souza
CAPÍTULO 7	91
AULAS DE BIOLOGIA NO CURSINHO PREPARATÓRIO PRÓ ENEM – 2019 DO CCHSA/UFPB.....	91
DOI: 10.47402/ed.ep.c202210417967	Emerson Serafim Barros Alcineide Morais Weleson Barbosa da Fonseca Marcos Barros de Medeiros

CAPÍTULO 8.....	99
EDUCAÇÃO GLOBAL - COMO UMA NOVA FORMA DE PENSAR A EDUCAÇÃO PODE MUDAR UMA ANTIGA FORMA DE FAZER.....	99
DOI: 10.47402/ed.ep.c202210428967	Francisca Veronice Ferreira Pinto Antônia Patrícia Silva Oliveira Jerlânio Pires Moura
CAPÍTULO 9.....	109
METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À DISCIPLINA DE SISTEMAS OPERACIONAIS.....	109
DOI: 10.47402/ed.ep.c202210439967	Frederico Nogueira Leite Humberto Abdalla Júnior Eduardo Shiguelo Hoji Carina Calixto Ribeiro de Araujo
CAPÍTULO 10.....	121
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA PERSPECTIVA REGIONAL	121
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104410967	Johnny Victor Matos Abjard Luís Manuel Borges Gouveia
CAPÍTULO 11.....	138
O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E O COMBATE À VISÃO HISTÓRICA DA LITERATURA.....	138
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104511967	Josele da Rocha Monteiro
CAPÍTULO 12.....	150
O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS (LDB, PCNs, PCNS+ E O NOVO ENSINO MÉDIO).....	150
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104612967	Josele da Rocha Monteiro
CAPÍTULO 13.....	168
PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS.....	168
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104713967	Malcus Cassiano Kuhn
CAPÍTULO 14.....	187
PROPOSTA CURRICULAR DE ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS /ANÁLISE DO CADERNO V – ENSINO SUPERIOR.....	187
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104814967	Patrícia Roberta da Silva Rosângela de Sousa Mencato
CAPÍTULO 15.....	202
FOMENTANDO ECOSISTEMAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA BIOLOGIA	202
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104915967	Carolina Netto Silveira Flávia Simões Rangel Pedro David Netto Silveira

CAPÍTULO 16.....	216
A INFLUÊNCIA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO PROCESSO DE TRADUÇÃO DO CURTA-METRAGEM “ <i>VECINOOO</i> ” EM LÍNGUA ESPANHOLA	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105016967	Anesio Marcílio dos Santos Pereira Fernanda Helena da Silva Hiago Rafael Lira de Abreu Joselly Costa da Silva Rita de Cássia Freire de Melo
CAPÍTULO 17.....	225
A PERFORMANCE DE VARIANTES DA ZONA DA MATA NORTE DE PERNAMBUCO E DA REGIÃO METROPOLITANA NORTE DO RECIFE EM TRADUÇÃO PARA A LÍNGUA ESPANHOLA	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105117967	Hortência Gomes Alves de Almeida Jeniffer Soares de Albuquerque Leticia Rejane de Oliveira Araujo Natalí Maria Santiago Ribeiro Severino Carlos Silva Rita de Cássia Freire de Melo
CAPÍTULO 18.....	236
A TRADUÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS AULAS DE ESPANHOL ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL MÚSICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105218967	Allana Izabel Gomes da Silva Eluá Mariana Barbosa Joaquim Lídia Priscila Silva Domingos Maria Carolina Cordeiro Pessoa Bezerra Severino Carlos Silva Rita Cássia Freire de Melo
CAPÍTULO 19.....	245
UMA PROPOSTA LÚDICA DE ENSINO NA TRADUÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA ESTUDANTES DO 5º ANO	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105319967	Iara Maria Silva dos Santos Igor Pereira Bernardo da Silva Maria Laiza Lopes dos Santos Severino Carlos Silva Rita de Cássia Freire de Melo
CAPÍTULO 20.....	254
SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105420967	Mateus Alves da Silva Rosinete Ferreira
CAPÍTULO 21.....	265
ESPAÇOS DE AULA NO ENSINO SUPERIOR DE PUBLICIDADE	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105521967	Bárbara Doro Zachi Sandra Maria Ribeiro de Souza

CAPÍTULO 22	282
ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES, PRÁTICAS E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA.....	282
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105622967	Silmara Bezerra Paz Carvalho Maria da Glória Carvalho Moura
CAPÍTULO 23	300
LEVANTAMENTO DE MÉTODOS AVALIATIVOS EM BIOLOGIA NA PERSPECTIVA DOCENTE DE UM INSTITUTO FEDERAL	300
	Vivian Almeida Assunção Airton José Vinholi Júnior
CAPÍTULO 24	313
A LINGUAGEM APLICADA AO ENSINO DE CIÊNCIAS NA SALA DE AULA	313
	Jéssica Mirele Monteiro da Costa Gelbis Martins Agostinho Ralph de AraujoStellet Jackeline de Araujo Barreto Pessanha Aline Peixoto Vilaça Dias
CAPÍTULO 25	323
METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BOM JESUS-PI: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO CAMPO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	323
	Bruna Elvas Mangueira
CAPÍTULO 26	342
ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR.....	342
	Paula França de Melo Dayse Cabral de Moura
CAPÍTULO 27	362
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - RELATO DE EXPERIÊNCIA	362
	Eduardo Manuel Bartalini Gallego
CAPÍTULO 28	373
PANDEMIA DA COVID-19 E O AUMENTO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM MUNICÍPIO DO AGRESTE PARAIBANO	373
	Efigênia Maria Dias Costa Maria Luana dos Santos
CAPÍTULO 29	394
A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM BAIXA VISÃO E O USO DO AUDIOLIVRO COMO FACILITADOR PARA APRENDIZAGEM	394
	Valéria Rosa Farto Lopes Carlos Cesar Garcia Freitas Jáima Pinheiro de Oliveira Flaviane Peloso Molina Freitas

CAPÍTULO 30.....	410
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E AS PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA TESSITURA DOS SABERES E FAZERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	410

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Leysiane Gomes de Oliveira Silva
Antonio Alves Pereira



CAPÍTULO 1

A MULTIDIMENSÃO DO VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO: UMA INTERLOCUÇÃO PARADIGMÁTICA ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Allyne Evellyn Freitas Gomes
Arthur Silva de Andrade
Vitória Eduarda Gomes Costa

RESUMO

O artigo em voga desenvolveu-se a partir das seguintes reflexões: qual o lugar da afetividade entre professor-aluno em sala de aula? Seria a afetividade um fator importante e determinante para a aprendizagem? Assim, este trabalho instrumentalizou-se no suporte teórico de autores bem como do âmbito da educação, com Paulo Freire, Elvira Tassoni e dentre outros, e da Psicanálise, com Sigmund Freud, Jacques Lacan e dentre outros. Sendo, na visão dos autores da pesquisa, uma interlocução paradigmática convergente e de possível diálogo, levando ao leitor uma ampla visão da educação e do conceito de transferência. O trabalho ainda se justifica tanto por um lado pela sua relevância sobre a prática do ensino-aprendizagem, gerando com isso ganhos multidimensionais e tanto pelo lado pessoal dos autores, os quais acreditam na concepção de educação como processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção. Isto posto, metodologicamente, este trabalho foi de abordagem qualitativa, de objetivo exploratório e de procedimento bibliográfico e buscando artigos e revistas científicas no portal eletrônico Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil. Enquanto objetivo geral, o estudo buscou: investigar a importância do conceito de transferência na relação professor-aluno à aprendizagem. Ainda, enquanto objetivos específicos, a pesquisa buscou: Apresentar pontos cruciais no entendimento de transferência; discutir a relação transferencial professor-aluno dialogando com a Psicanálise e a educação e por fim apresentar a importância da transferência na relação professor-aluno à aprendizagem. Por fim, como conclusão, constatou-se uma possível interlocução entre o campo de saber da educação e o da psicanálise, apesar de poucos estudos específicos acerca da temática, resultando em um ganho secundário de ajuda aos estudantes, profissionais e comunidade em geral que trabalham com a educação para que possam compreender melhor os fenômenos subjetivos da atualidade, que comparecem frequentemente no âmbito escolar. Por conseguinte, espera-se que o estudo proporcione maiores pesquisas, mais familiarização com o entendimento de transferência e possibilidades intervencionistas multidimensionais para os profissionais e comunidade em geral no âmbito educacional como um todo. Tal como Freud postulou acreditamos numa pedagogia psicanaliticamente orientada, ainda que tais áreas do saber tenham epistemologias distintas elas podem dialogar e a psicanálise pode contribuir para o processo educacional dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Vínculo Professor-Aluno. Afetividade. Transferência. Psicanálise. Educação.

INTRODUÇÃO

Falar sobre a dinâmica transferencial é desafiante, pois engloba uma área muito subjetiva e que remete ao contexto histórico e social de cada indivíduo. Todavia, o estudo em questão pode ser bem frutífero para a área da psicanálise e educação sendo, na óptica dos autores

da pesquisa, uma interlocução paradigmática e de possível diálogo, oportunizando ao leitor uma ampla visão da educação bem como sua dinâmica afetiva. Presente nos estudos de Sigmund Freud, a relação entre a psicanálise e a educação é de longa data, permeando o estudo sobre o desenvolvimento humano. Este possível elo possibilitou o aprimoramento nos estudos referentes ao mecanismo psíquico, a dinâmica transferencial entre professor-aluno, à manifestação do inconsciente frente ao desejo pelo saber, entre outros. Diante disto, a presente pesquisa consiste em apresentar resultados da investigação da importância do conceito de transferência na relação professor-aluno à aprendizagem.

Sabe-se que a relação professor-aluno é complexa e subjetiva; assim como no processo de análise, há uma série de representações, expectativas e desejos inconscientes que permeiam o sucesso ou o fracasso escolar do indivíduo. Diante da realidade apresentada, é perceptível que o âmbito escolar é passível para o surgimento dos denominados fenômenos transferenciais pois, na dinâmica da sala de aula, o professor ocupa uma posição de detentor do saber e os seus alunos subordinados frente a essa condição, garantindo assim para os sujeitos (alunos) um retorno de sentimentos inconscientes de relações significativas passadas, e aqui, desenvolvendo essa condição dentro de uma relação com outra pessoa, já que a relação pedagógica subentende uma relação humana (KUPFER, 2007).

Nesta direção, a pesquisa se justifica tanto pela sua relevância sobre a prática do ensino-aprendizagem, gerando com isso ganhos multidimensionais, quanto pelo lado pessoal dos autores, os quais acreditam na concepção de educação como processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção.

Para tal, metodologicamente, este estudo foi de cunho bibliográfico, de abordagem qualitativa de natureza básica, de objetivo exploratório, buscando artigos e revistas científicas no portal eletrônico Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil, utilizando, também, a visão de alguns autores renomados no meio psicanalítico como Sigmund Freud e Jacques Lacan, bem como no meio educacional como Paulo Freire, Elvira Tassoni e dentre outros. A discussão foi norteadada pelos seguintes questionamentos: “qual o lugar da afetividade entre professor-aluno em sala de aula?”; “Seria a afetividade um fator importante e determinante para a aprendizagem?”

Assim, nos propomos a falar no primeiro capítulo sobre algumas concepções em torno do conceito de transferência bem como sua multidimensionalidade. No segundo capítulo, discute-se a relação transferencial professor-aluno em diálogo com a perspectiva psicanalítica

e educacional e, a partir disto, no capítulo seguinte, é trabalhada a importância da transferência na relação professor-aluno à aprendizagem.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa configurou-se enquanto de abordagem qualitativa, sendo ela uma abordagem que não se atém ao representante numérico e sim com o aprofundamento da compreensão de determinado grupo social, ou seja, a centralidade desse tipo de viés metodológico é própria das denominadas ciências sociais, buscando explicar o porquê dos fenômenos e trazendo o que convém ser feito (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Ainda, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, a qual para Gil (2010), a pesquisa básica envolve estudos que possuem como objetivo completar um espaço no conhecimento, pois, foi interesse na pesquisa em questão apresentar para profissionais e comunidade em geral que trabalham com a educação a aplicabilidade de um termo clínico (transferência) no contexto escolar a fim de entender/compreender as manifestações/relações afetivas presentes nesse âmbito. Diante disso, o estudo ainda foi de objetivo exploratório, buscando a partir disso proporcionar uma maior familiaridade com o problema, que nesse artigo partiu a partir das seguintes premissas: “qual o lugar da afetividade entre professor-aluno em sala de aula? Seria a afetividade um fator importante e determinante para a aprendizagem?” logo, para isso, realizando um levantamento bibliográfico e analisando os mais diversos exemplos visando o estímulo da compreensão (GIL, 2007). Por fim, como já deixando claro, o estudo foi de procedimento bibliográfico, o qual:

[...] A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Em suma, através da forma metodológica supracitada, foi realizada a busca avançada de artigos e revistas científicas no portal eletrônico Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil, com os seguintes filtros: Preferência de artigos e revistas publicados dentro dos últimos 10 anos, mas não descartando os anteriores a isso, com relação a língua, foi considerado artigos de preferência nacional, mas também sem descartar produções internacionais e bem como os livros, se utilizando das mesmas preferências e através dos seguintes descritores: “Psicanálise e Educação” (143 produções científicas); “Transferência

Professor e Aluno” (1 produção científica); “Relação Professor e Aluno” (95 produções científicas) e “Vínculo Professor e Aluno” (7 produções científicas). Depois de se realizar uma revisão bibliográfica, foram separados a partir do montante geral: 45 produções científicas, sem contar com os livros clássicos também utilizados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O construto da transferência

Pontos cruciais da concepção da transferência

O termo transferência abarca um sentido de transporte ou deslocamento. No entanto, no vocabulário psicanalítico, consiste em um elemento central da teoria psicanalítica. Fruto de muitas pesquisas, a transferência perpassou – e ainda perpassa, por múltiplas descobertas. Etimologicamente, a palavra transferência de acordo com o psicanalista Zimmerman (2007, p. 331).

[...] resulta dos étimos latinos trans e feros. O prefixo “trans”, além de outros significados possíveis, também alude a passar através de (como em “transparente”), ou passar para um outro nível (como em trânsito), enquanto “feros” quer dizer “conduzir”, e creio que basta essa compreensão etimológica para caracterizar a essência do fenômeno transferencial [...]

Ainda segundo Zimmerman (2007), a concepção de transferência vem sofrendo contínuas modificações surgindo, dessa forma, novos questionamentos. E, de fato, é perceptível que, conforme a expansão da psicanálise, há o surgimento de novos autores e pesquisas, contribuindo, assim, para um entendimento mais amplo em torno da conceituação e aplicação da transferência.

A transferência é considerada uma das maiores contribuições que Sigmund Freud (1856-1939), conhecido como o Pai da Psicanálise, proporcionou para o campo da ciência e manejo clínico. Ao longo dos escritos de Freud, percebe-se que o conceito da transferência foi sendo construído a partir da vivência do que, até então, hoje, conhecemos como clínica.

Os primeiros indícios da descoberta, destacados por Horacio Etchegoyen (2007), surgiu por meio de diálogos entre Freud e o seu parceiro de estudos Josef Breuer (1842-1925) em torno de uma paciente, conhecida como Anna O. – primeira paciente tratada com o método psicanalítico. Freud observou que Breuer encerrou precocemente o tratamento, pois Anna havia despertado um laço afetivo – efeitos da transferência; e, pôde concluir, que algo parecido também o ocorrera. Conforme a análise de Etchegoyen (2007), este pequeno detalhe – caso clínico, foi crucial para Freud amadurecer suas pesquisas na temática.

Reconhecendo a relevância da figura do analista para o manejo clínico, Freud apega-se aos seus estudos sobre a transferência, tendo-a como referencial em suas pesquisas. Assim, compreende-se por transferência o processo que corresponde aos desejos do inconsciente que se atualizam, deslocando-se sobre determinados objetos que se relacionam, consistindo em uma repetição de matrizes infantis.

Segundo Freud (1912) após o material complexivo (referente ao complexo patogênico) ser transferido para a figura do analista, ela elabora a associação seguinte, manifestando-se como a mais poderosa arma de resistência para o processo de análise. Assim sendo, a transferência com o analista oportuniza um cenário discursivo que vai sendo traçado pela correlação dos significantes que são produzidos tanto pelo paciente como pelo analista. O analisando revive, com o analista, os desejos, traumas e fantasias que, até então, está sendo um conteúdo recalçado.

Ademais, é importante ressaltar que a transferência vai muito além de um simples conceito da técnica, é um elemento central. Sua concepção reflete na condução da análise, incluindo e envolvendo, também, o analista.

A multidimensionalidade da transferência

Assim como discutido no subtópico anterior, a transferência é uma conceito remoto e que ganhou expressivo corpo teórico e prático a partir dos estudos clínicos freudianos. Compreendido que a concepção de transferência vem sofrendo contínuas modificações e que surgiram, com isso, novos questionamentos, e destacando que a transferência é um fenômeno combinatório de fatores intra e intersíquicos do sujeito somados às suas experiências de vida. Isto posto, seria uma discussão coerente pensar a transferência de forma multidimensional? É sobre isso que o subtópico em voga discorrerá.

A teoria da transferência em Freud conceitua transferência erótica, positiva e negativa. E diante disso é destacado a importância da transferência tanto, de um lado, como um instrumento de alto valor e, de outro, uma fonte de sérios perigos, e reforçando também que não existe atrelado nesse entendimento de “positivo”, “negativo” e “erotizado” o valor de bom ou ruim de acordo com a forma literal de entendimento desses adjetivos, pois tanto a transferência positiva poderá, em certo caso, ser negativa, quanto a negativa poderá, em certo caso, ser positiva e o mesmo acontece com a erotizada, ou seja, sendo também uma condição perpassada pela ambivalência relacional entre ambos os sujeitos (MOREIRA, 2018 apud FREUD, 1996).

Com o entendimento anteriormente estabelecido, e ainda sobre essa ambivalência dos afetos, vale lembrar que, seja a transferência amorosa ou hostil, que antes poderia constituir grande ameaça ao tratamento, agora tornou-se o seu melhor instrumento de trabalho, pois: “[...] com cujo auxílio os mais secretos compartimentos da vida mental podem ser abertos [...]”. Ficando evidente assim a ampliação do pensamento freudiano sobre o fenômeno. (FREUD, 1996, p.445).

Em suma, com os principais pontos esclarecidos, ainda de forma conceitual a transferência erótica é entendida assim quando o vínculo transferencial assume um caráter sexual; já a transferência positiva é quando se refere especialmente aos sentimentos idealizados de consideração e admiração e a transferência negativa, quando o vínculo transferencial adquire um caráter hostil. Todas elas comumente estão combinadas na multiplicidade de sentimentos que uma relação comporta. E é sobre essa multiplicidade de sentimentos relacionais que se traz a ideia da multidimensionalidade da transferência para se pensar de forma extra clínica, a partir da ideia de Lacan (1992), de que a transferência nos possibilita uma releitura das funções e do funcionamento do inconsciente, entende-se que é uma condição especial que é marcada a partir do encontro com o outro a quem se fala, ou seja, esse outro entendido na teoria lacaniana como o lugar que se situa a cadeia do significante, a qual envolve toda causalidade psíquica, que é o campo desse vivo que o sujeito tem de aparecer.

Por conseguinte, fica evidente que o processo de transferência também pode ocorrer na relação “professor-aluno”; e em qualquer relação que o sujeito venha a manter. Sendo assim, tanto o professor quanto o aluno produzem e sustentam um vínculo afetivo durante o processo de “ensino-aprendizagem”, entendidos como sujeitos ativos no processo (LAPLANCHE; PONTALIS, 1983). Este vínculo pode ser tanto positivo quanto negativo, ou ambos, concomitantemente, e é sobre isso que o próximo tópico discorrerá.

A relação transferencial professor-aluno: o encontro entre a psicanálise e a educação

O elo professor-aluno

Sabe-se que a relação professor-aluno é complexa e subjetiva; assim como no processo de análise, há uma série de representações, expectativas e desejos inconscientes que permeiam o sucesso ou o fracasso escolar do indivíduo.

Inicialmente a essa compreensão é sabido destacar um grande revolucionário da educação do século XX e ainda se fazendo extremamente atual, cada vez mais, e por isso ainda citado nas mais diversas produções científicas, incluindo o artigo em voga; sendo o pedagogo, filósofo e escritor Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) o qual deixou um importante legado para a área da educação em seu sentido mais amplo. A obra freiriana é muita coisa, mas de forma mais central e corroborativa ao que se pretende com a pesquisa, desenvolveu inúmeros livros e formas de pensar e vivenciar uma “pedagogia ética”, visando superar situações limitadoras.

Frente a isso o autor expõe que não existe entre “professor- aluno” somente uma condição estática de ensino e aprendizado, mas sim uma relação vincular, perpassada pela troca de saberes, onde juntos, tanto o professor aprende, quanto o aluno ensina e vice-versa, ou seja, não é um fenômeno estático e sim dialógico.

Como supracita, Freire (2004, p.68):

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. [...] O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.

Possibilitando a prática da troca de saberes

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. (FREIRE, 2004, p.68).

Sendo assim, é acerca desses afetos, relações, emoções e contato que se funda o elo entre professor e aluno, tornando esse contato uma relação, a qual, no seu sentido etimológico, do latim: “relatio”, “ação de dar em retorno”, ou seja, o ato de estabelecer uma ligação ou conexão com algo ou alguém, possui relação direta no aprendizado do aluno e até mesmo na evolução do professor como educador, ou seja, ficando evidente aqui uma concepção de educação enquanto troca dialógica, perpassando essa relação (MIRANDA, 2008).

Isto posto, ainda acerca da afetividade que contempla todo o curso processual de ensino e aprendizagem, conforme Tassoni (2000, p. 3):

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

Freud (1913) demonstrou interesse no estudo da pedagogia com o intuito de oportunizar, para o professor, a compreensão em torno do desenvolvimento infantil, uma vez que o educador perpassa a figura de mediador, estabelecendo um vínculo para além do conhecimento.

Apesar dos escritos de Freud não serem exatamente direcionados à educação, é perceptível sua preocupação com as questões desse âmbito, visto que a psicanálise, originando-se no contexto clínico, busca a compreensão do homem bem como sua inserção na cultura que o rodeia.

Formulando assim um referencial teórico pedagógico-psicanalítico, no campo escolar desenvolve-se também, como na psicoterapia, de certa forma, condições favoráveis para o surgimento dos denominados fenômenos transferenciais, pois na dinâmica da sala de aula o professor ocupa uma posição de detentor do saber e os seus alunos subordinados frente a essa condição, garantindo assim para os sujeitos (alunos) um retorno de sentimentos inconscientes de relações significativas passadas, e aqui, desenvolvendo essa condição dentro de uma relação com outra pessoa, já que a relação pedagógica subentende uma relação humana (KUPFER, 2007).

A psicanálise, como corpo teórico, sendo um campo que valoriza a escuta da palavra e o diálogo entre o sujeito e o seu saber, tem como fundamento a singularidade e a subjetivação da pessoa, aspectos, estes, que estão presentes no contexto escolar – como discurso social, entendo a sala de aula assim como espaço discursivo e interacional, a qual é considerada a dimensão sociocultural nos processos de construção de significados que ocorrem na sala de aula, sendo também expressamente relevante para o entendimento de toda complexidade transferencial que ocorre na sala de aula, diferente das concepções que tratam o ensino como transmissão de conhecimentos e o aluno enquanto sujeito passivo.

Na perspectiva de Freud (1913), quanto mais os educadores se familiarizarem em torno das descobertas psicanalíticas, mais fácil será a compreensão das fases que a criança e/ou adolescente está passando. Neste cenário, o elo professor-aluno se apresenta de formas variadas, em que cada sujeito procura satisfazer seus desejos inconscientes. Segundo Mauco (1979 apud PEDROZA) a ação do professor sobre o sujeito é muito mais no nível inconsciente do que consciente.

Assim, o encontro entre a psicanálise e a educação pode ser bem satisfatório, partindo do pressuposto que seus saberes e teorias se relacionam com desenvolvimento humano. E, a partir disto, é possível estabelecer conexões e questionamentos relacionados ao psiquismo

humano, à relação transferencial e como este processo pode auxiliar à aprendizagem do educando, pois, a aquisição do conhecimento, nessa perspectiva, depende da relação do aluno com professores, colegas e todo o conjunto interrelacional presente nesse ambiente (TASSONI, 2000).

Por conseguinte, ter o entendimento sobre este estudo possibilita que o educador reflita sobre sua prática docente, atentando para sua singularidade e desafio frente ao ensino.

A importância da transferência na relação professor-aluno à aprendizagem

Antunes (2001), ao abordar sobre o processo de construção da aprendizagem, ressalta que a aprendizagem é uma operação neural. Logo, ao longo da nossa existência, estamos aprendendo constantemente, seja uma nova receita, um cálculo algébrico etc.; do ponto de vista neurológico, estamos utilizando a mesma operação, ainda que resulte em ações adversas.

Ainda na concepção de Antunes (2001), a aprendizagem pode apresentar-se como mecânica – a famosa “decoreba” que é logo esquecida pelo cérebro, e a aprendizagem significativa – conteúdo que é guardado pelo cérebro e é fácil de ser retomado. Sendo assim, a aprendizagem significativa apresenta-se como um meio facilitador da aprendizagem entre o conhecimento e o seu receptor. Essa aprendizagem ocorre quando o aluno é capaz de, ao receber as informações, racionalizá-las de forma a construir o que já sabe com os novos conhecimentos que lhe foram apresentados.

Na perspectiva psicanalítica, o sucesso na análise ocorre quando o processo transferencial é estabelecido, da mesma forma, o sucesso na aprendizagem ocorre quando o professor vai além da transmissão de conhecimentos, estabelecendo, assim, uma relação afetiva. Logo, o ato de aprender envolve relacionar-se com aquele que ensina, que, a depender desta relação, pode ou não propiciar uma aprendizagem significativa.

Assim sendo, a boa relação entre professor-aluno estimula sua ligação emocional e, conseqüentemente, terá um melhor desempenho escolar. Toda essa afetividade que lhe é demonstrada promove seu bem-estar motivando o processo de ensino-aprendizagem. Pensar na construção da aprendizagem por meio da interação humana, implica analisar a educação na subjetividade das expressões do inconsciente, ligado à formação do indivíduo. Dessa forma, é possível pensar na educação como se fosse um espelho, sendo refletida pelo desejo do professor e do aluno.

Conforme Silva (2006), a psicanálise pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem uma vez que fornece bases teóricas que oportunizam a compreensão da motivação do aprendiz no sentido de continuar desejando, visto que a psicanálise trabalha com a escuta do inconsciente a fim de entender os elementos que compõe a relação educativa ao significado das suas ações, sobretudo na área afetiva e interpessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, foi possível com a pesquisa responder a todos os objetivos estabelecidos como meta para o estudo do qual se trata, inicialmente conseguiu-se alcançar o objetivo geral, que foi o de procurar investigar a importância do conceito de transferência na relação professor-aluno à aprendizagem, pois foi através dos objetivos específicos que houve toda a organização do conhecimento para se alcançar esse objetivo geral.

Inicialmente foi através da apresentação dos pontos cruciais no entendimento de transferência que foi possível gerar o entendimento de que a transferência vai muito além de um simples conceito da técnica, é um elemento central. Sua concepção reflete na condução da análise, incluindo e envolvendo, também, o analista e que é sobre essa multiplicidade de sentimentos relacionais que se traz a ideia da multidimensionalidade da transferência para se pensar de forma extra clínica, a partir da ideia de que a transferência nos possibilita uma releitura das funções e do funcionamento do inconsciente, entende-se que é uma condição especial que é marcada a partir do encontro com o outro a quem se fala

Ainda, de forma secundária foi possível, já com o conhecimento de transferência estabelecido e a entendendo de forma multidimensional, discutir a relação transferencial professor-aluno dialogando com a Psicanálise, onde constatou-se que se sabe que a relação professor-aluno é complexa e subjetiva; assim como no processo de análise, há uma série de representações, expectativas e desejos inconscientes que permeiam o sucesso ou o fracasso escolar do indivíduo e por fim, mas não menos importante, foi possível apresentar a importância da transferência na relação professor-aluno à aprendizagem, deixando claro que o encontro entre a psicanálise e a educação pode ser bem satisfatório, partindo do pressuposto que seus saberes e teorias se relacionam com desenvolvimento humano. E, a partir disto, é possível estabelecer conexões e questionamentos relacionados ao psiquismo humano, à relação transferencial e como este processo pode auxiliar à aprendizagem do educando, pois, a aquisição do conhecimento, nessa perspectiva, depende da relação do aluno com professores, colegas e todo o conjunto interrelacional presente nesse ambiente

Finaliza-se o estudo com a convicção de que se tem muito ainda a se fazer no campo educacional e que a interlocução paradigmática entre educação e outras áreas do saber se faz cada vez mais necessária de se teorizar e praticar, ou seja, demandando projetos intervencionistas multidimensionais para os profissionais-direitos e comunidade em geral no âmbito educacional como um todo.

Por fim, como conclusão, constatou-se uma possível interlocução entre o campo de saber da educação e o da psicanálise, apesar de poucos estudos específicos acerca da temática, resultando em um ganho secundário de ajuda aos estudantes, profissionais e comunidade em geral que trabalham com a educação para que possam compreender melhor os fenômenos subjetivos da atualidade, que compõem frequentemente no âmbito escolar.

Por conseguinte, espera-se que o estudo proporcione maiores pesquisas, mais familiarização com o entendimento de transferência e possibilidades intervencionistas multidimensionais para os profissionais-diretos e comunidade em geral no âmbito educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Trabalhando habilidades: construindo ideias**. São Paulo: Scipione, 2001.
- ETCHEGOYEN, R. H. **Fundamentos da técnica psicanalítica**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREUD, S. (1912). **A dinâmica da transferência**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S. **Múltiple interés del psicoanálisis**. 1913. [recurso eletrônico]<<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/psicanalise/freud-multiplo-interesse.rtf>> Acesso em: 14 ago. 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3 ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, J. (1960-1961). **O Seminário – livro 8: A transferência.** Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. **Vocabulário da Psicanálise.** 7.ed. Lisboa, Martins Fontes, 1983.

MIRANDA, E. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade.** In: 8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós Graduação. FAFIUV, 2008.

MOREIRA, F. B. **A transferência na relação analítica:** um retorno a Freud e Ferenczi. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 39, n. 1, p. 85-94, jan./jun. 2018.

PEDROZA, R. L. S. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 30, p. 81-96, jun. 2010.

SILVA, C. S. R. A Relação Dinâmica Transferencial Entre Professor-Aluno no Ensino. **Ciências e Cognição**, Vol. 08, 2006

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem:** A relação professor-aluno. In: Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, 2000.

ZIMERMAN, D. E. Fundamentos psicanalíticos [recurso eletrônico] : **teoria, técnica e clínica : uma abordagem didática** / David E. Zimerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007.

CAPÍTULO 2

ESTOJOS DIDÁTICOS DE MINERAIS CONFORME A ESCALA DE FRIEDRICH MOHS PARA USO ESCOLAR

Josimelry Genini Vaz
Vandervilson Alves Carneiro

RESUMO

Este trabalho propôs o uso de estojos didáticos de minerais classificados quanto à sua dureza conforme a Escala de Mohs para uso em espaço escolar. Os referidos estojos vão alicerçar e fomentar pedagogicamente o trabalho dos professores de Ciências Naturais do Ensino Básico (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica sobre minerais e suas propriedades, seleção dos minerais junto ao acervo da SEGEP/UEG, catalogação e descrição dos minerais, confecção dos estojos didáticos e elaboração de fichas com 10 minerais: talco, gipsita, calcita, fluorita, apatita, ortoclásio, quartzo, topázio, coríndon e diamante. A análise dos minerais selecionados para compor os estojos didáticos foi adaptada dos manuais de Mineralogia, onde os estudos mineralógicos de Friedrich Mohs delinea o nome do mineral, a sua classificação quanto à Escala de Mohs e especifica o objeto que é possível riscá-lo. Os estojos didáticos são pequenos mostruários essenciais na educação geológica / mineralógica que motivam o alunado nas diferentes fases do ensino-aprendizagem fortalecendo, fomentando e garimpando novas informações, aumentando o elo teoria e prática e a relação professor-aluno, utilizando o ensino de Minerais como transmissão de conhecimentos para uma educação em Ciências Naturais como prática contextualizada na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Mineralogia; Escala de dureza; Ciências Naturais; Kit escolar de minerais.

INTRODUÇÃO

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997; 1998; 2002), a Educação Básica enfatiza a importância da interdisciplinaridade e da contextualização, as quais estão na base da construção do padrão de referência do mundo físico. No caderno de Ciências da Natureza nos PCN atribuem à Física, à Química e à Biologia a responsabilidade pelo ensino das Ciências da Natureza, incluindo-se assim os temas relacionados à Geologia e um de seus ramos, que é a Mineralogia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997; 1998; 2002) atribuem à educação básica a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da cidadania. Esse desenvolvimento deve ser dado através do estudo contextualizado, levando em consideração as condições locais e a participação ativa dos estudantes.

“A Geologia é a base para a localização dos bens minerais e seu aproveitamento, para a compreensão do contexto físico, favorecendo o melhor manejo do ambiente” (GUIMARÃES, 2005, p. 86). “O tratamento interdisciplinar da Matemática, da Física, da Química e da Biologia, aliado a uma lógica, métodos de investigação e conhecimentos específicos, faz da Geologia a ciência natural mais abrangente” (GUIMARÃES, 2005, p. 86).

Nesse sentido, entende-se que a Mineralogia - um ramo geológico - que estuda os minerais torna-se um alicerce fundamental aos professores das escolas públicas para a elaboração de um estojo didático em que se determina o grau de dureza via Escala de Mohs¹ para classificar os minerais, este pode servir de apoio material para elaboração de noções abstratas da Química Inorgânica² e conhecimento do ambiente “Terra” na educação básica.

Cabe dizer que:

Como a ciência natural que investiga a Terra, a Geologia tem por objeto de estudo os materiais inorgânicos naturais (e orgânicos fósseis), as formas de energia que os produzem e os transformam, bem como as suas relações espaço-temporais. Mais do que um acervo de informações relativo à Terra a ser dada ao estudante, a Geologia forma esquemas cognitivo para a compreensão da Natureza (GUIMARÃES, 2004, p. 89).

O estojo didático de minerais constitui importante ferramenta para o ensino e a pesquisa, pois aplicá-las no ensino traz uma experiência significativa, motivadora e instigante de aprendizagem tornando-se essencial, e nesse caso o estojo fica exposto e é manuseado pelos estudantes, considerando a beleza, a raridade ou o exotismo das suas amostras tendo como objetivo de iniciar os alunos nos métodos e técnicas de caracterização dos materiais, particularmente de minerais, contribuindo para a “alfabetização” em Ciências Naturais (ORION et al., 1996).

O presente trabalho utilizou os estojos didáticos de minerais com a finalidade de ordená-los conforme a Escala de Mohs para uso escolar.

1 Escala de Mohs quantifica a **dureza** dos **minerais**, isto é, a resistência que um determinado mineral oferece ao risco, ou seja, à retirada de partículas da sua superfície. O diamante risca o vidro, portanto, é mais duro que o vidro. Esta escala foi criada em **1812**, pelo **mineralogista alemão Friedrich Mohs** com dez minerais de diferentes durezas existentes na crosta terrestre. Atribuiu valores de 1 a 10, sendo que o valor de dureza 1 foi dado ao material menos duro da escala, que é o **talco**, e o valor 10 dado ao **diamante** que é a substância mais dura conhecida na natureza.

2 A Química Inorgânica é um ramo da Química que estuda os compostos formados pelos elementos diferentes do carbono e por alguns que contenham carbono de origem mineral.

A MINERALOGIA

A Mineralogia pode ser dividida em duas partes: Mineralogia Geral e Especial. A primeira trata do estudo das propriedades físicas, químicas e físico-químicas e a segunda da classificação e descrição das espécies.

O uso dos minerais no Brasil começou já com os índios que aqui habitavam antes da chegada dos primeiros colonizadores. Eles empregavam minerais, como jaspe, quartzo, calcedônia para a confecção de ferramentas rudimentares (pequenos machados, pontas de flechas, mãos de pilão, facas, furadores, raspadores e outros). No Brasil, o mineralogista mais ilustre foi José Bonifácio de Andrade e Silva (1763-1838), bem conhecido por sua atuação política (Patriarca da Independência), mas seu trabalho de mineralogista deu-se principalmente em território europeu (POTSCH, 1965; MUSEU DE CIÊNCIAS NATURAIS DA ULBRA - UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, 2015, doc. eletrônico; BRANCO, 1987; LEINZ; AMARAL, 1989).

Atualmente, a ciência dos minerais inclui uma série de estudos a partir da difração de Raios X entre outras técnicas analíticas (TEIXEIRA et al., 2000; MUSEU DE CIÊNCIAS NATURAIS DA ULBRA - UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, 2015, doc. eletrônico; KLEIN et al., 2012; BRANCO, 1987).

Em termos de diferenciação geológica, cabe ressaltar que:

a) **Mineral:** “é todo corpo inorgânico, homogêneo, de composição química definida e que se encontra naturalmente disseminado na crosta terrestre” (POTSCH, 1965, p. 11).

b) **Minério:** “é um mineral ou uma associação de minerais (rocha), que pode ser explorado do ponto de vista comercial. A noção de minério está intimamente associada ao rendimento econômico” (GUERRA, 1989, p. 294).

c) **Mineralóide:** “substância de ocorrência natural, semelhante a um mineral, com uma certa constância de composição química e de características físicas, mas que não apresenta a organização cristalina típica dos minerais” (WINGE; SANTOS, 2014, doc. eletrônico).

AS PROPRIEDADES DOS MINERAIS

Grotzinger e Jordan (2013, p. 69) afirmam que “os geólogos usam seus conhecimentos sobre a composição e estrutura dos minerais para entender as origens das rochas”. “Para tanto, em primeiro lugar, é necessário identificar os minerais que compõem a rocha, o que é feito por

meio de propriedades físicas e químicas, as quais podem ser observadas de modo relativamente fácil” (GROTZINGER; JORDAN, 2013, p. 69). Para Archela (2004, p. 191), “os minerais são elementos ou compostos químicos naturais que surgem como resultados de processos físico-químicos ocorrentes no interior ou na superfície da crosta terrestre”.

Dessa forma, todos os minerais devem obedecer alguns princípios básicos (ARCHELA, 2004, p. 191-192), tais como: a) Ocorrer naturalmente - os minerais devem ser encontrados em seu estado natural; ou seja, não são considerados minerais aqueles cristais sintéticos produzidos em laboratórios; b) Ser resultante de processos inorgânicos - as substâncias formadas por processos orgânicos não considerados minerais; c) Ocorrer no estado sólido – deve ser feitas exceções, exclusivamente aos minerais H₂O (água) e Hg (mercúrio); d) Possuir uma estrutura cristalina tridimensional ordenada - os minerais, salvo as exceções já referidas, apresentam-se no estado cristalino, onde os átomos ou grupamentos de átomos que os compõem, dispõem-se sempre em sistemas tridimensionais fixos e constantes; e) Ser homogêneo quanto às suas propriedades – cada mineral possui um elenco de propriedades físicas, químicas ou ópticas, inerentes à sua composição e estrutura cristalina tridimensional, o que difere dos demais; f) Ter composição química definida – todo mineral apresenta-se sempre com a mesma composição química; assim, o mineral ouro é sempre composto por Au; e a hematita é sempre composta por Fe₂O₃, como exemplos.

As propriedades dos minerais, conforme Leinz e Campos (1991), Grotzinger e Jordan (2013) e Paraguassu et al. (1974), são:

A **estrutura** mostra que “quase todos minerais ocorrem no estado cristalino, no qual os átomos ou agrupamentos de átomos são dispostos regularmente seguindo sistemas fixos e constantes [...]” (LEINZ; AMARAL, 1989, p. 33).

Dependendo das distâncias entre os átomos ou grupos de grupos de átomos nas três direções do espaço e dos ângulos que estas direções fazem entre si, os cristais são subdivididos em sete sistemas cristalinos: cúbico, tetragonal, trigonal, hexagonal, rômbo, monoclinico e triclinico (LEINZ; AMARAL, 1989, p. 34).

A **clivagem** “é a propriedade de os minerais se partirem em determinados planos, ou já apresentar esses planos, de acordo com suas direções de fraqueza” (CHIOSSI, 1975, p. 11) O **traço** “é a propriedade de o mineral deixar um risco de pó, quando friccionado contra uma superfície não polida de porcelana branca” (CHIOSSI, 1975, p. 11).

O **traço** “é a propriedade de o mineral deixar um risco de pó, quando friccionado contra uma superfície não polida de porcelana branca” (CHIOSSI, 1975, p. 11).

“A **cor** de qualquer substância depende da absorção seletiva do feixe de ondas luminosas incidente. Portanto a cor de uma substância é aquela não absorvida e sim refletida” (ARCHELLA, 2004, p. 195).

O **brilho** dos minerais “depende da quantidade de luz refletida na sua superfície, da natureza da superfície refletora e do índice de refração, além de outros fatores menores” (FLEURY, 1995, p. 31). Assim, temos os seguintes tipos de brilho: oleoso, resinoso, nacarado, sedoso, graxo, vítreo, adamantino, metálico e outros.

O **magnetismo** “ocorre em poucos minerais que são atraídos pelo ímã” (POPP, 1989, p. 22).

“O **hábito cristalino** de um mineral é a forma como seus cristais individuais ou agregados de cristais crescem. [...] Os hábitos cristalinos tem nomes frequentemente relacionados a formas geométricas, como lâminas, placas e agulhas” (GROTZINGER; JORDAN, 2013, p. 74).

O **peso específico** ou **densidade** é o número que indica quantas vezes certo volume de mineral é mais pesado do que um mesmo volume de água a 4°C (MADUREIRA FILHO et al., 2000, p. 36; LEINZ; AMARAL, 1989, p. 35). Cada mineral tem um peso definido por centímetro cúbico e esta característica é geralmente descrita em peso em relação ao peso de um volume igual de água, pois o número de massa resultante é o que denominamos de peso específico ou densidade do mineral (tabela 1).

Tabela 1: Peso específico dos minerais

Mineral	Peso Específico
Talco	2,70 - 2,80
Gesso	2,30
Calcita	2,70 - 2,72
Fluorita	3,18
Apatita	3,15 - 3,20
Ortoclásio	2,56
Quartzo	2,65 - 2,66
Topázio	3,40 - 3,60
Coríndon	4,02

Diamante

3,52

Fonte: http://www.uned.es/cristamine/mineral/prop_fis/peso.htm (2015)

Organização: JOSIMELRY GENINI VAZ, 2015

Popp (1989, p. 21) diz que “para isto o mineral deve ser pesado imerso e fora da água”. Conforme Popp (1989), o processo utiliza a balança de Jolly, aplicando a seguinte fórmula:

$$G = \frac{(b - a)}{(b - c)}$$

Onde:

b = é o peso do mineral fora da água;

a = a referência inicial da balança ou calibragem em zero;

c = o peso do mineral dentro da água;

G = o peso específico.

Dessa forma, “se um mineral tem peso específico 3,0 determinada pelo processo descrito, significa que ele pesa três vezes mais que igual volume de água” (POPP, 1989; WICANDER et al., 2011).

A **tenacidade** “é a resistência ao choque de um martelo ou ao corte de uma lâmina de aço, e de acordo com eles, os minerais são chamados de: quebradiços ou friáveis, sécteis, maleáveis” e outros (CHIOSSI, 1975, p. 12; ARCHELA, 2004, p. 195). O diamante, por exemplo, possui dureza muito elevada (é o número 10 na Escala de Mohs), mas tem tenacidade relativamente baixa, já que quebra facilmente se submetido a um impacto. Os seguintes termos qualitativos são usados para expressar tenacidade de um mineral (CHIOSSI, 1975; ARCHELA, 2004): a) Quebradiço: o mineral se rompe ou é pulverizado com facilidade. Exemplo: calcita, quartzo, diamante e outros. b) Maleável: o mineral pode ser transformado em lâminas, por aplicação de impacto. Exemplo: ouro, prata e cobre. c) Séctil: o mineral pode ser cortado por uma lâmina de aço. Exemplo: ouro e gipsita. d) Dúctil: o mineral pode ser estirado para formar fios. Exemplo: ouro, prata e cobre. e) Flexível: o mineral pode ser curvado, mas não retorna a sua forma original, depois de cessado o esforço. Exemplo: talco, clorita e molibdenita. f) Elástico: o mineral pode ser curvado, mas volta à sua forma original, depois de cessado o esforço. Exemplo: micas.

A **birrefringência** é uma propriedade de minerais **anisótropos**³ transparentes, fazendo com que a radiação luminosa refratada seja dividida em dois feixes ortogonais de radiação polarizada que se propagam com velocidades diferentes dentro do corpo mineral. A diferença dos ângulos de refração entre os dois feixes luminosos, ou seja, com a dupla refração no mineral provoca dupla imagem de objetos vistos através do mineral (ARCHELA, 2004; WINGE; SANTOS, 2014).

A **solubilidade** dos minerais pode ser considerada em relação a diversos ácidos, tais como: HCl, HNO₃, H₂SO₄ e HF. Para os minerais mais comuns a utilização do HCl diluído é o suficiente (CLEMENTE, 2004; POTSCHE, 1965; GROTZINGER; JORDAN, 2013).

Utilizando-se HCl diluído é possível separar os minerais em: a) Insolúveis: aqueles que não reagem com HCl. Exemplo: quartzo e turmalina. b) Pouco solúveis: aqueles que só se solubilizam com HCl aquecido ou quando pulverizados. Exemplo: dolomita. c) Solúveis: aqueles que se solubilizam em condições normais, podendo ser acompanhado por desprendimento de gás carbônico (efervescência) ($\text{CaCO}_3 + 2\text{HCl} \rightarrow \text{CaCl}_2 + \text{H}_2\text{O} + \text{CO}_2$). Exemplo: calcita e aragonita.

A **fratura** “é a ruptura mineral ao longo de superfícies irregulares, indicando que os planos de fraqueza estão ausentes” (POMEROL et al., 2013, p. 66). Madureira Filho et al. (2000, p. 36) também pontua que “denomina-se **fratura** a superfície irregular e curva resultante da quebra de um mineral. As superfícies de fratura, obviamente controladas pela estrutura atômica interna do mineral, podem ser irregulares ou conchoidais.

O foco desse estudo é dureza dos minerais descrita pela **Escala de Friedrich Mohs**, onde é estabelecida uma classificação para um número de dez minerais em relação à dificuldade que este impõe a ser riscado, ou à retirada de partículas de sua superfície. A **dureza**, conforme Pomerol et al. (2013, p. 515):

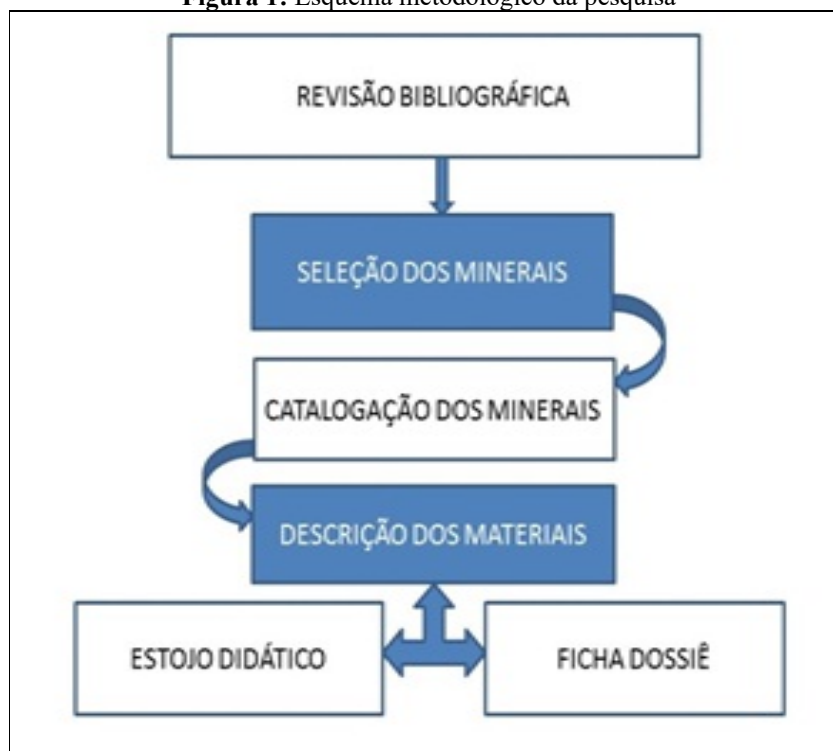
[...] mede a resistência ao risco, expressa-se geralmente por uma escala dita Mohs. Ela comporta 10 graduações de dureza crescente. Os 10 minerais de referência da escala clássica são, de 1 a 10: talco, gipsita [yeso], calcita, fluorita, apatita [apatito], ortoclásio [ortosa], quartzo [cuarzo], topázio [topacio], coríndon [corindón] e diamante [...].

³ Condição de variabilidade de propriedades físicas de um corpo rochoso ou mineral segundo direções diferentes, como, por exemplo, a variação da velocidade de propagação da luz (**birrefringência**) em minerais anisótropos; a variação de propagação de ondas sísmicas em massas rochosas estratificadas segundo diferentes direções.

METODOLOGIA

A metodologia (figura 1) embasa-se em uma explicação minuciosa de toda ação desenvolvida para a execução do trabalho de pesquisa, conforme os dizeres de Dias e Silva (2009).

Figura 1: Esquema metodológico da pesquisa



Fonte: JOSIMELRY GENINI VAZ, 2015

Com base na revisão bibliográfica⁴ sobre a Escala de Mohs (escala de dureza dos minerais) e referenciada por Dana et al. (1959), Paraguassu et al. (1974), Leinz e Campos (1991), Vaine (2005) e Klein et al. (2012) partiu-se para a seleção dos minerais disponíveis nas prateleiras e caixas da SEGEP - Seção de Geologia e Paleontologia da UEG/CCET para compor os tais estojos didáticos.

As amostras de minerais selecionadas foram limpas e separadas conforme o que determina a Escala de Mohs (escala de 1 a 10). Passaram por um processo de codificação para facilitar sua localização nos estojos didáticos e uso em ambiente escolar. Esta codificação foi realizada em papel sulfite (folha A4) com a digitação dos números (de 1 a 10) e respectivos nomes dos minerais afixados nos estojos didáticos de caixas de plástico e de madeira⁵ e de papelão⁶. Após este processo, passou-se à descrição mineralógica para fornecer informações

⁴ Referências disponíveis na biblioteca da UEG, Campus Henrique Santillo, Anápolis / GO.

⁵ Estojos adquiridos em lojas de preços populares

⁶ Reutilização de caixas de sapatos para acondicionamento dos minerais

sobre a dureza dos minerais. A descrição foi realizada em uma ficha e afixada nos estojos didáticos para facilitar a operação e manuseio dos minerais visando procedimentos de cunho escolar na rede pública de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estojos didáticos de minerais foram elaborados a partir dos minerais selecionados na SEGEP/UEG (figura 2). Os estojos são compostos por amostras dos seguintes minerais: Talco [$Mg_3Si_4O_{10}(OH)_2$], Gipsita [$CaSO_4 \cdot 2H_2O$], Calcita [$CaCO_3$], Fluorita [CaF_2], Apatita [$Ca_5(PO_4)_3$], Feldspato [$(K,Na,Ca)(Si,Al)_4O_8$], Quartzo [SiO_2], Topázio [$Al_2(F,OH)_2SiO_4$], Coríndon [Al_2O_3].

Na figura 2 estão destacadas as amostras selecionadas dos referidos minerais da SEGEP / UEG e nas figuras 3, 4 e 5 referem-se aos estojos didáticos com minerais para o devido uso em ambiente escolar com materiais diferentes (caixa plástica, caixa de madeira e caixa de papelão).

Figura 2: Minerais selecionados conforme a Escala de Mohs.



Organização: Josimelry Genini Vaz, 2015

* não há nenhum exemplar de diamante (dureza 10) no acervo da SEGEP / UEG.

Figura 3: Estojo didático com minerais em caixa plástica



Organização: Josimelry Genini Vaz, 2015

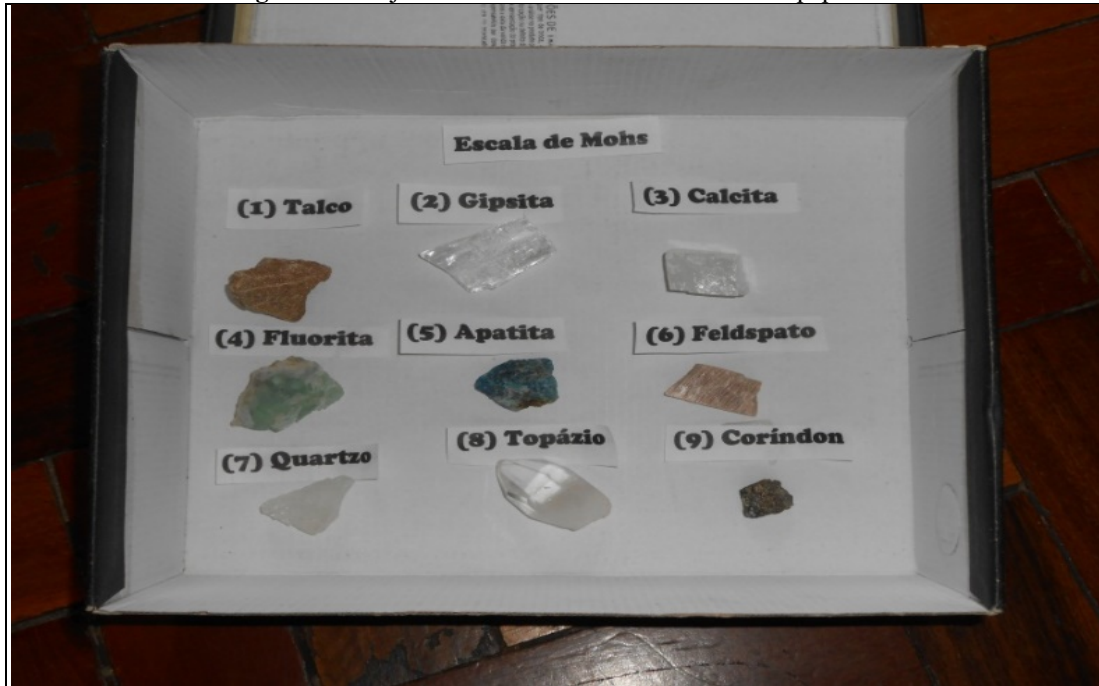
* não há nenhum exemplar de diamante (dureza 10) no acervo da SEGEP / UEG.

Figura 4: Estojo didático com minerais em caixa de madeira



* não há nenhum exemplar de diamante (dureza 10) no acervo da SEGEP / UEG

Figura 5: Estojo didático com minerais em caixa de papelão



Organização: Josimelry Genini Vaz, 2015

* não há nenhum exemplar de diamante (dureza 10) no acervo da SEGEP / UEG

Na SEGEP / UEG, não há nenhum exemplar de diamante [C], mas disponibilizamos uma imagem (figura 6) de um diamante encontrado em Rio Velho, Minas Gerais.

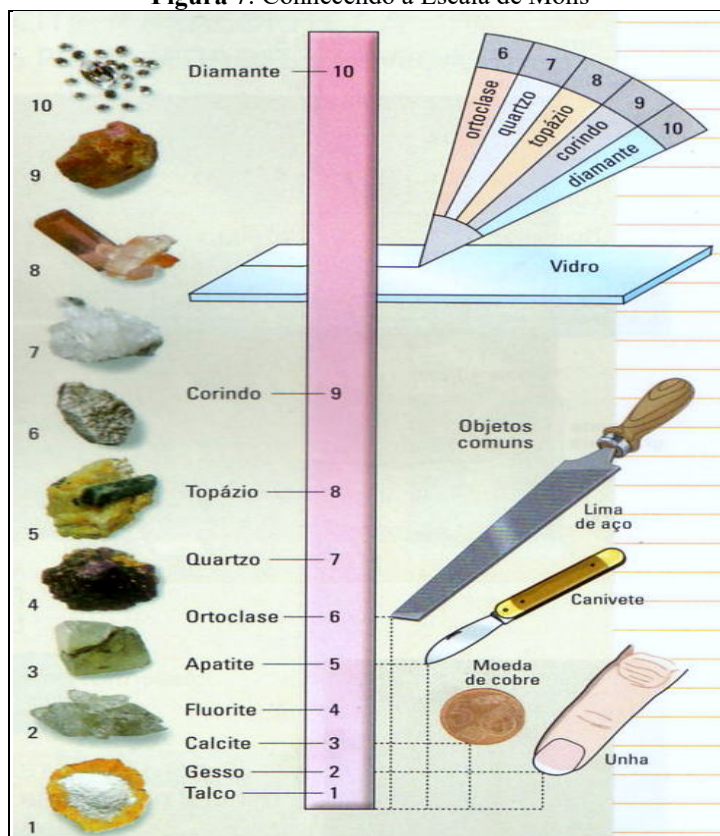
Figura 6: Diamante encontrado em Rio Velho (MG)



Fonte: <http://www.solariseditora.com.br/minerais/min6.htm> (2015)

A Escala de Mohs trata-se de um método muito utilizado em Mineralogia, pois permite, principalmente em trabalhos de campo, uma rápida inspeção do mineral. Também os dados registrados em trabalho de campo e em gabinete vão compor a ficha dos minerais (figura 7; quadro 2).

Figura 7: Conhecendo a Escala de Mohs



Fonte: http://www.notapositiva.com/pt/trbestbs/geologia/determinar_dureza_materiais_d.htm (2015)

Tabela 2: Ficha de identificação de minerais dos estojos didáticos

Mineral	Escala de Dureza	Escala Absoluta	Observações	Fórmula Química	Peso Específico
Talco	1	1	Pode ser riscado com a unha	$Mg_3Si_4O_{10}(OH)_2$	2,70 - 2,80
Gipsita	2	2	Pode ser riscado com a unha	$CaSO_4 \cdot 2H_2O$	2,30
Calcita	3	9	Pode ser riscado com uma moeda	$CaCO_3$	2,70 - 2,72
Fluorita	4	21	Pode ser riscado com um canivete	CaF_2	3,18
Apatita	5	48	Pode ser riscado com um canivete	$Ca_5[PO_4]_3(OH,F,Cl)$	3,15 - 3,20
Ortoclásio	6	72	Pode ser riscado com uma lima de aço	$KAlSi_3O_8$	2,56
Quartzo	7	100	Capaz de riscar o vidro	SiO_2	2,65 - 2,66
Topázio	8	200	Capaz de riscar o quartzo	$Al_2(F,OH)_2SiO_4$	3,40 - 3,60
Coríndon	9	400	Capaz de riscar o topázio	Al_2O_3	4,02

Diamante	10	1500	Só pode ser riscado por outro diamante	C	3,52
-----------------	----	------	--	---	------

Organização: Josimelry Genini Vaz, 2015

A ficha trata-se de apontamentos relativos a determinado assunto, ou seja, identificação de minerais. Ela geralmente contém informações detalhadas para análise sobre um interesse em especial e que também possibilita o acréscimo de novos itens de interesse tanto do pesquisador como do professor. Com base no registro dos apontamentos sobre os minerais estudados, tanto o pesquisador como o professor tira conclusões, que indicam se o objeto de análise de determinado tema foi ou não alcançado.

CONCLUSÃO

Os estojos didáticos de minerais são portas abertas para o conhecimento, pois, eles surgem quando se quer intensificar este conhecimento geológico, mais especificamente o estudo dos minerais em sala de aula nas aulas de Ciências Naturais. Desse modo, considerando que o processo de aprendizagem em Mineralogia depende de investigação e observação sistematizada de amostras e da compreensão das metodologias científicas de análise para culminar na classificação dos minerais, são indispensáveis referências de fácil acesso. Também como uma medida para suprir a carência de materiais didáticos para estudar a Mineralogia com alunos da Educação Básica na disciplina de Ciências Naturais, surge então como proposta a elaboração de estojos didáticos de minerais para solidificar os referenciais de consulta e de atividades práticas.

Nesse contexto, no entanto, para que as relações entre teoria (conteúdos geológicos e mineralógicos) e a prática (trabalhos de campo, experimentos laboratoriais e confecção de materiais didáticos, como: estojos didáticos de minerais e outros) possam ser significativamente produzidas em disciplinas dessa natureza na direção desejada, seria necessário um aprofundamento em áreas do conhecimento que problematizam questões sobre os alunos, a escola e a atuação dos professores, deslocando-se o foco do ensino como transmissão de conhecimentos para uma educação em Ciências Naturais como prática contextualizada na escola.

REFERÊNCIAS

ARCHELA, E. Identificando minerais através de suas propriedades macroscópicas. **Revista Geografia**, Londrina, v. 13, n. 1, jan./jun. 2004.

BRANCO, P. M. **Dicionário de mineralogia**. Porto Alegre: Sagra, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2001.

CHIOSSI, N. J. **Geologia aplicada à engenharia**. São Paulo: Escola Politécnica – USP, 1975.

CLEMENTE, C. A. **Apontamentos de aula da disciplina “geologia”**. Piracicaba: ESALQ – USP / Fundação de Estudos Agrários "Luiz de Queiroz", 2004.

COMPIANI, M. A relevância das atividades de campo no ensino de geologia na formação de professores de ciências. **Cadernos IG/UNICAMP**, Campinas, n. 1, p. 02-25, 1991.

COX, K. Minerais e rochas. In: GASS, I. G.; SMITH, P. J.; WILSON, R. C. L. **Vamos compreender a terra**. Coimbra: Almedina, 1984. p. 15-45.

DANA, J. D.; HURLBUT JR, C. J. **Manual de mineralogía**. Buenos Aires: Reverté, 1959.

DETERMINAÇÃO DA DUREZA RELATIVA DE UM MATERIAL. Disponível em: <http://www.notapositiva.com/pt/trbestbs/geologia/determinar_dureza_materiais_d.htm>. Acesso em: 27 out. 2015.

DIAMANTE de Rio Velho, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.solariseditora.com.br/minerais/min6.htm>>. Acesso em: 27 out. 2015.

FLEURY, J. M. **Curso de geologia básica**. Goiânia: CEGRAF – UFG, 1995.

FONTES, M. P. F. **Introdução ao estudo de minerais e rochas**. Viçosa: UFLA, 1984.

GASS, I. G.; SMITH, P. J.; WILSON, R. C. L. **Vamos compreender a terra**. Coimbra: Almedina, 1984.

GROTZINGER, J.; JORDAN, T. **Para entender a terra**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

GUERRA, A. T. **Dicionário geológico – geomorfológico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1989.

GUIMARÃES, E. M. A contribuição da geologia na construção de um padrão de referência do mundo físico na educação básica. **Revista Brasileira de Geociências**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 87-94, mar. 2004.

GUIMARÃES, E. M. O mineral nosso de cada dia: tema para formação de habilidades previstas nos PCN. **Revista do Instituto de Geociências – USP**, São Paulo, v. 3, publicação especial, p. 83-87, set. 2005.

KLEIN, C.; DUTROW, B. **Manual de ciência dos minerais**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

KURY, A. G. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

LEINZ, V.; AMARAL, S. E. **Geologia geral**. São Paulo - SP: Nacional, 1989.

LEINZ, V.; CAMPOS, J. E. S. **Guia para determinação de minerais**. São Paulo - SP: Nacional, 1991.

LEPREVOST, A. **Química analítica dos minerais**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

MADUREIRA FILHO, J. B.; ATENCIO, D.; MCREATH, I. Minerais e rochas: constituintes da terra sólida. In: TEIXEIRA, W.; TOLEDO, M. C. M.; FAIRCHILD, T. R.; TAIOLLI, F. **Decifrando a terra**. São Paulo: Oficina de Textos, 2000. p. 27-42.

MILOVSKY, A. V.; KONONOV, O. V. **Mineralogy**. Moscou: Mir, 1988.

MINERALES Y ROCAS. Disponível em: <<http://www.magisterxxi.com/recursos-de-secundaria/1o-de-secundaria/1o-eso-ciencias-de-la-naturaleza/u7-minerales-y-rocas/>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

MUSEU DE CIÊNCIAS NATURAIS / ULBRA – UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. História da mineralogia. Disponível em: <<http://sites.ulbra.br/mineralogia/historia.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

ORION, N.; THOMPSON, D. R.; KING, C. Educação em geociências: uma dimensão extra para a educação científica escolar. **Cadernos do IG/UNICAMP**, Campinas, n. 6, p. 122-133, 1996.

PARAGUASSU, A. B.; GANDOLFI, N.; LANDIM, P. M. B. **Curso prático de geologia geral**. Rio Claro: EESC - USP / FFCL - Rio Claro, 1974.

PESO ESPECÍFICO. Disponível em: <<http://www.foro-minerales.com/forum/viewtopic.php?t=7034>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

POMEROL, C.; LAGABRIELLE, Y.; RENARD, M.; GUILLOT, S. **Princípios de geologia: técnicas, modelos e teorias**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

POPP, J. H. **Geologia geral**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

POTSCH, C. **Mineralogia e geologia**. Rio de Janeiro: São José, 1965.

TEIXEIRA, W.; TOLEDO, M. C. M.; FAIRCHILD, T. R.; TAIOLLI, F. **Decifrando a terra**. São Paulo: Oficina de Textos, 2000.

VAINE, M. E. E. **Rochas e minerais: como iniciar uma coleção e as características usadas na identificação**. Curitiba: MINEROPAR, 2005.

VASÍLIEV, Y. M.; MILNICHUK, V. S.; ARABADZHI. **Geología general e histórica**. Moscou: Mir, 1981.

WICANDER, R.; MONROE, J. S. **Fundamentos de geologia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

WINGE, M.; SANTOS, M. D. **Glossário geológico ilustrado**. Brasília: SIGEP – CPRM, 2014.
Disponível em: <<http://sigep.cprm.gov.br/glossario/index.html>>. Acesso em: 27 out. 2015.

CAPÍTULO 3

O AMBIENTE QUE QUEREMOS

DOI: 10.47402/ed.ep.c202210373967

Anibal Lopes Guedes
Lisiane Fátima Seibel

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo descrever uma atividade educativa denominada “O Ambiente que Queremos” envolvendo a arte comestível e o tema do meio ambiente. A atividade educativa foi desenvolvida com estudantes da sétima fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, no ano de 2019. A pesquisa é de cunho exploratório e vivencial. Como resultados desse processo elencamos a criatividade, a ludicidade, os processos de autonomia e autoria individual e/ou coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Comestível. Linguagem Visual. Artes.

INTRODUÇÃO

A arte é uma atividade humana que está ligada as manifestações comunicativas e estéticas, por meio de uma grande variedade de linguagens. Sendo assim, impulsiona o processo de percepção, cognição, expressão, criação e sensibilização. Ela também permite com que possamos conhecer e explorar estilos de vidas diferentes, compreender dificuldades, anseios e desejos, refletir e a descobrir realidades do cotidiano. De acordo com Couchot (2012, p. 99),

A arte aguça primeiramente nossa aptidão para criar, penetrar e explorar mundos imaginários, como se tivessem a mesma espessura de ser que os mundos reais, para elaborar hipóteses sobre o sentido desses mundos, antecipar seu futuro, inscrever-se na sua própria temporariedade jogar com as formas do tempo.

Sabe-se, até então, que desde a pré-história existia a arte com os paleolíticos realizando desenhos de animais nas cavernas em que habitavam. Com o passar do tempo à arte foi sendo ressignificada pelas culturas mundiais, como forma de conhecimento, como bem afirma Couchot (2012).

Nesse sentido, a Arte também pode ser uma linguagem fundamental para, inclusive, questões ambientais. Nos anos 60 e início dos anos 70, as mudanças ambientais viraram objeto da arte devido a grandes problemas políticos e sociais que iriam afetar o contato do homem com a natureza, por conta da grande urbanização. Com o crescimento da industrialização o

meio ambiente acaba sendo afetado negativamente, sendo que, o ser humano é um dos responsáveis por isso.

Ao se confrontar a sociedade com algumas informações desagradáveis, algumas até difícil de serem digeridas, como mudanças climáticas, poluição entre outras, a sensibilização ultrapassa as barreiras e acaba causando comoção, preocupação e mudança de princípios e valores.

Diante disso, pode-se afirmar que é importante que os sujeitos passem a entender como funciona o “meio ambiente” e como todos esses sujeitos são dependentes dele, a fim de apoiarem e desenvolverem ações envolvendo a sustentabilidade.

A sustentabilidade pode ser conceituada como um conjunto de atividades humanas que visam suprir as necessidades humanas básicas sem comprometer o futuro das próximas gerações e está diretamente ligada ao desenvolvimento sustentável (O QUE..., 2014).

Neste interim, percebe-se a importância da Arte enquanto linguagem que permite ensinar reflexões acerca da temática do meio ambiente. Ela pode ser trabalhada dentro da perspectiva da arte comestível, fazendo com que os indivíduos se conscientizem da importância de alimentos ecológicos e quais as qualidades e os benefícios que eles trazem, pois são alimentos sem o uso de agrotóxicos.

O alimento, carregado de um simbolismo peculiar, possibilita a aquisição, por parte do consumidor, não somente da sua carga nutricional, mas de seus poderes simbólicos, mostrando a possibilidade de se abordar o poder ingestivo que o alimento permite enquanto elemento simbólico. (TORRES, 2014, p. 24).

Torres (2014, p.25) complementa que a arte comestível

[...] é aquela que se utiliza do alimento como matéria prima para a modelação de formas que serão ingeridas pelo público. Nesse sentido, pode-se dizer que a arte está presente em nosso dia -a -dia fazendo com que possamos refletir sobre os fatos que estão ocorrendo em nossa sociedade.

Na sequência apresenta-se uma figura (Figura 1) extraída de Beltrão (2018), contendo artes comestíveis do projeto de Ida Skivenes, denominado “*The art toast*”, que mostra várias fatias de pão contendo pinturas famosas com alimentos saudáveis.

Figura 1: *The Art Toast.*



Fonte: Beltrão (2018).

Neste sentido, este artigo visa explorar uma atividade educativa, “O Ambiente que Queremos” desenvolvida no ano de 2019 com estudantes da sétima fase, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

O trabalho desenvolvido tem como base uma pesquisa exploratória utilizando artigos científicos como embasamento teórico para a confecção dos doces, no qual os estudantes tiveram a oportunidade de manusear e explorar todos os materiais, como pasta americana, bolachas, corantes, entre outros elementos. A pesquisa também é caracterizada como vivencial, pois visa descrever a atividade desenvolvida com os estudantes da sétima fase.

Trata-se, portanto, de um trabalho que envolve a arte comestível e meio ambiente, que servem como forma de desenvolver o pensamento criativo, inventivo e imaginativo dos sujeitos, possibilitando aos sujeitos uma maior “autonomia” em seus processos de desenvolvimento cognitivo, bem como a exploração e utilização de diferentes materiais para a confecção de “doces”.

Sendo assim, o artigo encontra-se subdividido nas seguintes seções: na seção 2 explora-se o contexto da arte comestível e doces, na seção 3 explora-se a atividade desenvolvida, seguida das considerações finais, findando com as referências utilizadas.

ARTE COMESTÍVEL

Queiroz (2017) em seu trabalho afirma que surgiram movimentos artísticos que procuraram se distanciar dos modelos tradicionais das artes, utilizando-se de materiais alternativos. Esse tipo de arte se destaca por utilizar materiais diferentes e muitas vezes comestíveis.

As artes realizadas com materiais comestíveis estão ligadas a vivências estéticas pelas quais o público pode identificar-se com o seu contexto social, cultural e afetivo. Elas também podem ser utilizadas como forma de percepção e introdução alimentar de crianças.

Hargreaves (2017, p.129) explica que a “[...] obra alimentar é a conotação política que o alimento adquire enquanto meio de propaganda ou estratégia política”. Nesse sentido, as crianças demonstram seu modo de pensar, agir, interagir, buscar, explorar, criar e aprender através das vivências e situações que as estimulem e despertem os seus interesses. Sendo assim, Chagas (2009, p. 12) explica que “A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por incorporar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado.”

A arte comestível também representa uma dessas formas de educação. Com a arte comestível é possível brincar com “cores” e sabores utilizando como elemento impulsionador a “criatividade”; podem ser utilizados como materiais, do feijão ao arroz, do bolo até bolachas, para se mostrar o que se está sentindo e se vendo na sociedade.

Em vista disso, Hargreaves (2017, p.130) afirma que:

A obra comestível proporciona um contato sensorial mais abrangente, vista, olfato, tato, paladar e (como nas obras futuristas) audição são estimulados durante o contato com a obra comestível, tornando o corpo lugar de percepção, ingestão, assimilação e recodificação (afinal os dejetos são uma “releitura” corporal da obra comestível).

Quando se fala em algo comestível pode-se inferir que são alimentos que não trazem nenhum risco a saúde dos seres humanos. Sendo assim, é através da arte comestível que se pode degustar e vivenciar momentos de prazer e expressar sentimentos a partir de poéticas artísticas. (HARGREAVES, 2013, 2017). Como exemplo podemos citar o filme “A fantástica fábrica de chocolates”

[...] (2005), dirigido por Tim Burton e baseado no livro escrito por Roald Dahl. O livro por si só já é uma ode ao sonho de um mundo de doces de toda criança. Um lugar de abundância alimentar onde se pode comer o que quiser, quando quiser e onde quiser. Ao representar a fábrica de chocolate, se trabalha artisticamente em uma concepção de um mundo doce

fantástico, onde tudo é comestível, um mundo de felicidade e abundância, onde o alimento é o elemento visual chave moldável que constrói esse ambiente, como um rio de chocolate, árvores e grama doces e comestíveis. (TORRES, 2014, p.25).

Assim, a arte comestível envolvendo os doces vai além da imaginação, pois quando comemos um doce produzimos o hormônio do prazer, fazendo com que nos sintamos felizes e satisfeitos (HARGREAVES, 2013).

Nossa memória afetiva ao sabor doce nos traz felicidade, ou pelo menos uma lembrança de uma felicidade passada, o que nos traz, mesmo que brevemente, a sensação da felicidade. O próprio doce, por si só, seja por seus efeitos em nosso organismo ou em nosso coração, se torna uma chave para a felicidade. Uma felicidade que hoje em dia é vendida como um direito e não uma conquista. Essa felicidade que nos é comerciável na sociedade atual possui várias facetas e nomes, e uma delas se dá através da comida. (TORRES, 2014, p.35).

Por isso, pode-se afirmar que cada “comida” contém uma justificativa emocional, em especial o doce, como afirmam Torres (2014) e Queiroz (2017). Sendo assim, na próxima seção iremos explorar alguns aspectos relativos aos doces.

Doces

De acordo com Araujo (2011) “[...] os primeiros doces chegaram ao Brasil com Pedro Álvares Cabral, em 1500 e foram ofertados como presentes, aos índios de Porto Seguro.”

Com o passar do tempo foram surgindo as grandes receitas e com o cultivo da cana de açúcar a produção de doces só aumentava. Nisso foram incorporados outros ingredientes a cana de açúcar, como o milho e a mandioca, permitindo criar sobremesas e bolos saborosos (ARAUJO, 2011).

Mas, afinal, por que doces? Como já se sabe, cada vez que se come um doce tem-se uma sensação de prazer, de recompensa que é imediata. Isso acontece, pois, o cérebro se sente bem e libera uma substância chamada dopamina que é um hormônio neurotransmissor responsável por liberar em várias partes do cérebro sensações de prazer, compensação e humor (TORRES, 2014; QUEIROZ, 2017).

O paladar é um entrelaçamento do corpo com a mente, em constante interação com o meio ambiente. A experiência do paladar deve ser compreendida como “fazer experiência” e como “viver uma experiência de forma conjunta”. [...]. [O] primeiro acesso que temos ao

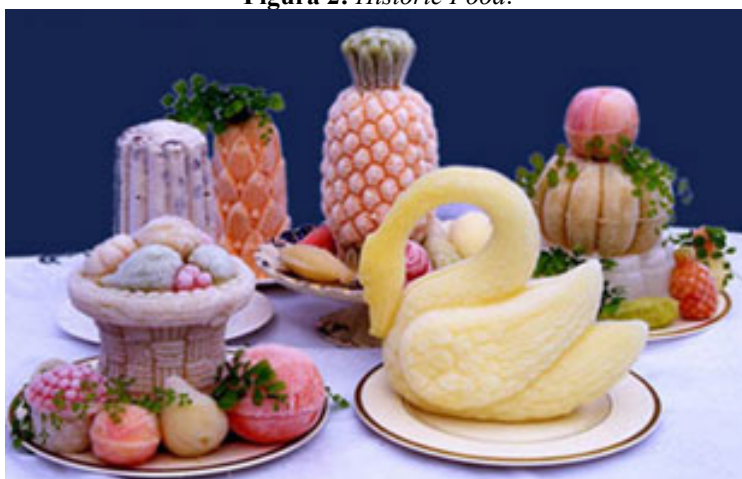
alimento é modulado pelo prazer, um prazer biológico e instintivo do ser humano. (TORRES, 2014, p. 17).

Sendo assim, pode-se afirmar que quando se come doce sente-se prazer e felicidade. Ainda de acordo com Torres (2014, p.21), “[...] o gosto pelo doce vem da paixão, e essa paixão traz felicidade para aqueles que preparam ou para aqueles que comem.”

Por isso, com a arte é possível estimular várias sensações do corpo biológico. Neste sentido, a criação de obras de arte envolvendo bolachas e pasta americana, que fazem parte do contexto criativo – descritos no próximo item –, permite expressar sentimentos, prazer, felicidade, além de outros elementos (HARGREAVES, 2013).

Através do doce que relembramos os bons momentos de nossa infância, o carinho e o afeto transmitido por nossas avós e mães. Podemos citar o artista confeitiro Ivan Day conhecido internacionalmente por fazer pesquisas sobre história da culinária europeia, em especial a britânica, que trabalha com utensílios antigos e outras fontes para recriar a comida do passado. Nesse sentido o artista desenvolveu esculturas artísticas através de moldes do século XVIII e XIX, mostrando assim, a evolução da arte comestível com açúcares através dessas modelagens (DAY, 2006). A Figura 2 mostra uma das criações de Ian Day (2006).

Figura 2: *Historic Food.*



Fonte: Day (2006).

Outro exemplo de artista que trabalha dentro desta perspectiva é o artista plástico brasileiro Vick Muniz. O artista acredita que a arte é a habilidade de olhar para algo de forma a enxergar outra coisa (SANTANA, [201?]).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a arte está presente em todos os lugares. Vick utilizava açúcares, chocolates, entre outros materiais, para construir suas esculturas. A Figura 3 mostra uma das suas esculturas, utilizando geleia e pasta de amendoim.

Figura 3: *Monalisa*, de Vick Muniz.



Fonte: Santana ([201?]).

Por fim, é sabido que o ato de cozinhar é uma arte. Por isso, pode-se afirmar que os doces podem ser considerados “elementos”, “materiais” que possibilitam a realização de grandes esculturas e, por si só, obras de arte, que serão discutidas no próximo item.

ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Nesta seção é descrita a atividade educativa denominada “O Ambiente que Queremos”. A atividade educativa foi desenvolvida no componente curricular de “Ensino de Artes: Conteúdo e Metodologia”, do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, ano de 2019. Participaram desta atividade 27 sujeitos, todas do gênero feminino.

Para iniciar esta atividade os educadores iniciaram apresentando uma narrativa interativa ou *storytelling* envolvendo o contexto ambiental.

No *storytelling* o sujeito é visto enquanto *interator*, capaz de criar os seus cenários e definir os seus caminhos, a criar suas histórias que não são pré-definidas, mas desenvolvidas num estilo emergente de narrativa (ANDRADE, 2015).

A narrativa interativa foi adaptada do filme “A Cabana” (ADORO..., 2016). Em nossa narrativa, Mack, um pai de três filhos, conta uma história de uma princesa que se sacrificou para salvar o seu povo de uma terrível doença. A princesa amava muito o seu povo e fez isso como um gesto de amor.

Mack ao contar esta história também precisava ser curado como o povo da princesa. Ele tinha medo, mágoa em seu coração, não acreditava em mais ninguém, em virtude de problemas pessoais.

Até que ele se dá conta do poder divino do Amor. Mas, para que isso acontecesse Mack teve que passar por provações, desafios, quebras de paradigmas e mudanças de atitudes.

Para contar a história, foram utilizados trechos do filme a Cabana, de forma a evidenciar as passagens e se chegar ao objetivo central que é pensar em nosso amor pelo planeta.

Essa narrativa interativa permite com que os sujeitos, estudantes do curso de Pedagogia, possam expandir a experiência dessa história de forma a interpretá-la de outro modo, a partir de sua adaptação ao contexto ou realidade sobre o qual ela se destina (HANK, 2003; ANDRADE, 2015). Andrade (2015) afirma que essa história ou *storytelling* pode ser feita de forma colaborativa entre os sujeitos e não se restringe a um personagem, mas a criação de um mundo.

Por conta disso, os estudantes foram convidados a fruir de forma artística os seguintes questionamentos:

- O que você sente em relação ao AMOR a nosso PLANETA?
- Como seria contada a sua história?
- Seria uma história individual ou coletiva?

Para tal, tinham como ferramentas de trabalho biscoitos *fits* que podem ser utilizados pelos estudantes em suas aulas com crianças que tenham intolerância ao glúten, com menos açúcar e óleos ricos em ácidos graxos, como explica Rocha (2017), em sua receita. A Figura 4 mostra a receita utilizada, adaptada de Rocha (2017).

Figura 4: Receita de Biscoito Fit.



Fonte: Adaptado de Rocha (2017).

Com base na receita, os educadores produziram vários biscoitos no formato circular, com tamanhos variados. Os educadores trouxeram ainda como materiais: pasta americana para modelagem, corantes comestíveis, cortadores com formatos variados, pincéis, luvas e toucas.

Com o intuito de instrumentalizar os estudantes de Pedagogia um dos educadores explicou como é o processo de moldagem da pasta americana e explicou o processo de obtenção de cores, bem como no manuseio de cada molde de cortador. A Figura 5, mostra o rol de materiais entregues aos estudantes.

Figura 5: Materiais entregues aos acadêmicos.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2021).

Já a Figura 6, apresenta as misturas colorimétricas de forma a obter outras cores para além das primárias (azul, vermelho e amarelo) que também foi explorado por um dos educadores.

Figura 6: Colorimetria.



Fonte: Rocha [201?].

Passada a fase de instrumentalização, os estudantes foram convidados a utilizarem sua imaginação para criar cenas em seus biscoitos de forma a contar uma *storytelling* coletiva, já que os estudantes foram separados em grupos, definidos por afinidades entre eles. Foram formados três grupos. A Figura 7 mostra os grupos formados e trabalhando em sala de aula.

Figura 7: Materiais entregues aos acadêmicos.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2021).

Quanto as reflexões, estão:

- O sonho de amar a natureza para que as futuras gerações tenham um lugar de “Paz” para viver (Figura 8);

Figura 8: Trabalho do Grupo 1.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2021).

• A história de uma girafa que morava em uma floresta. Após um tempo, a floresta foi incendiada e os animais, entre eles a girafa, clamavam por alguém que pudessem ajudar. Nesse momento aparecem super-heróis que fizeram uma mágica com a água e controlaram o fogo, fazendo com que a vida retornasse aquele ambiente (Figura 9);

Figura 9: Trabalho do Grupo 2.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2021).

• A próxima história tinha a intenção de trabalhar os valores de conscientização da natureza, iniciando pelo respeito. Após isso, várias cenas contemplando elementos constituintes da fauna e flora. Ao término aparece um bebê verde, representando a vida que nos é dada pela mãe terra, representada em tons terrosos (Figura 10).

Figura 10: Trabalho do Grupo 3.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2021).

Ao término da atividade, os estudantes tiveram que explicar e encadear uma história de forma a refletir sobre o nosso planeta. A história contada era para ser curta, porém que ensejasse reflexões.

Nessa atividade foi possível estimular a criatividade, o trabalho em grupo e a ludicidade, de acordo com os relatos orais dos estudantes envolvidos no processo. De acordo com Hargreaves (2017, p. 131)

A sala de aula como espaço de ação, híbrido e ampliado, necessita de narrativas temáticas continuamente renovadas, que apontem para uma visão disciplinar atualizada e dinâmica. O ensino da arte na escola precisa, assim, aderir às novas possibilidades de pesquisa que se voltam para conteúdos expandidos poetizados também nas experiências cotidianas do aluno.

Nesse sentido, entendemos que a arte na escola tem um poder transformador, pois ela desenvolve a criatividade, a capacidade de resolver problemas, aumenta a autoestima, faz desafiar seus próprios limites e expandir seu repertório cultural e estético. E é por meio desses processos de aprendizagens, que o aluno desenvolve sua autonomia, e acaba descobrindo o seu próprio potencial. Enfim, foi o momento de prazer, experiências com materiais diferentes e momentos de vivência gastronômica de acordo com os relatos pessoais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade proposta permitiu refletir sobre as possibilidades de trabalhar o “alimento”, em especial, doces, como forma de fruição artística. Os sabores, cores, formas e outras características visuais e degustativas nos fazem perceber a importância de materiais comestíveis como formas artísticas de expressão.

A arte comestível pode ser trabalhada na perspectiva de escolas enquanto uma vivência lúdica e criativa com crianças. Ao explorar a diversidade das cores de frutas, por exemplo, pode-se deparar com a seguinte pergunta: todas as maçãs têm o mesmo tom de vermelho? Só existe maçãs vermelhas? O que posso fazer com as maçãs? Alguns questionamentos destes também permearam os trabalhos, principalmente de Hargreaves (2013, 2017).

Desse modo, compreendemos a arte para além dos limites estabelecidos pela sociedade. Com ela podemos desvelar realidades que estão presentes em nosso dia a dia, além de nos proporcionar momentos de reflexões, ao mesmo tempo, inquietações e novas formas de pensar o social.

Assim, a arte comestível permite além de trabalhar a ludicidade, a criatividade, a autonomia e a autoria, sendo de forma individual e/ou coletiva.

REFERÊNCIAS

ADORO CINEMA. **A Cabana**. 2016. Disponível em: <<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-220986/>>. Acesso em: 18 maio 2021.

ANDRADE, L. A. **Jogos Digitais, cidade e (trans)mídia: a próxima fase**. Curitiba, PR: Appris, 2015.

ARAUJO, D. R. **Uma breve história dos doces no Brasil**. Letras Saborosas. 24 set. 2011. Disponível em: <<https://www.letrassaborosas.com.br/2011/09/uma-breve-historia-dos-doces-no-brasil.html>>. Acesso em: 10 de. 2020.

BELTRÃO, C. **Arte Comestível: Fatias de Arte**. 20 jul. 2018. ArtenaRede. Disponível em: <<http://artenarede.com.br/blog/index.php/category/arte-comestivel/>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

CHAGAS, C.S. **Arte e Educação: A construção da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental**. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2009. 60 f. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2009%20CRISTIANE%20SANTANA%20CHAGAS.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

COUCHOT, E. As ciências cognitivas e a pesquisa na criação artística e a estética. **ARS**, São Paulo, SP, v. 10, n. 20, p. 90-99, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202012000200090&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 maio 2021.

DAY, I. **Historifood.com**. 2006. Disponível em: <<http://www.historicfood.com/portal.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

HANKE, M. Narrativas Oraís: formas e funções. **Contracampo: Brazilian Journal of Communication**, n. 09, 2003, Dossiê Mídia e Democracia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ. p. 117 - 126. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17361/Narrativas%20orais%3A%20formas%20e%20fun%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 02 maio 2021.

HARGREAVES, L.M. **O Espetáculo do açúcar: Banquetes, Artes e Artefatos**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Teoria, Crítica e História da Arte) - Universidade de Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13825/1/2013_LisaMinariHargreaves.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

HARGREAVES, L.M. Arte, Comida e Produção: A obra alimentar invade a sala de aula. In: Encontro Internacional de Artes e Tecnologia, 16, 2017, Goiânia, GO. **Anais...** Goiânia, GO: UFG e ART Brasil, 2017. p. 127-136. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/779/o/16_-_Arte_comida_e_produc%CC%A7a%CC%83o_-_Lisa_Hargreaves.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

O que é Desenvolvimento Sustentável. **Dicionário Ambiental**. ((o))eco, Rio de Janeiro, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/28588-o-que-e-desenvolvimento-sustentavel/>>. Acesso em: 20 abr. 2021.



QUEIROZ, M.I.A. **O Bolo eterno: memória efêmera na Arte alimentar**. Monografia (Graduação em Teoria, Crítica e História da Arte) – Universidade de Brasília, 2017, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20341/1/2017_MariaIsabelAmoraDeQueiroz_tcc.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2021.

ROCHA, R. S. **Tabela de Mistura de Cores**. [201?]. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/238550111501611741/>>. Acesso em: 25 maio 2021.

ROCHA, A. **Biscoito Fit de Natal**. Dez. 2017. Disponível em: <<https://receitanatureba.com/biscoito-fit-de-natal/>>. Acesso em: 25 maio 2021.

SANTANA, A. L. **A obra de Vik Muniz**. InfoEscola: Navegando e Aprendendo. [201?]. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pintura/a-obra-de-vik-muniz/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

TORRES, A. V. **Com açúcar com afeto: o doce como a chave da felicidade**. 2014. 60 f., Monografia (Bacharelado em Artes Plásticas) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/10580#:~:text=Esta%20obra%20se%20caracteriza%20pela>,>



definitiva%2C%20dessa%20representa%C3%A7%C3%A3o%20da%20felicidade.>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CAPÍTULO 4

O TIPO DOCENTE NA EFETIVAÇÃO DO SABER DISCENTE: UMA REFLEXÃO CONSTRUTIVISTA

DOI: 10.47402/ed.ep.c202210384967

Bianca Régia Costa

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever o quanto importante é para a construção do saber discente o tipo docente, ou seja, o perfil e as características docentes, aqui, são registrados como premissa fundamental no processo de aprendizagem discente, de modo que se possibilite uma reflexão construtivista, acerca do quanto o *modus operandi* docente influencia, impulsiona ou bloqueia a construção do saber, por parte do alunado. Para tanto, foi utilizada a metodologia descritivo-qualitativa, haja vista que pouco ou quase nada se escreve sobre a responsabilidade que o docente tem para com a efetivação do saber discente. Há de se concluir que não será possível constatar efetiva educação por parte do discente, caso o docente apresente tipo alienado de seu público-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: tipo docente; educação; saber discente.

INTRODUÇÃO

A ação pedagógica remonta à antiguidade, quando na Grécia antiga, as crianças eram conduzidas às escolas pelos escravos; estes foram historicamente considerados os primeiros pedagogos, haja vista que “*paidos*” (“da criança”) e “*agein*” (“conduzir”) são os termos que formam a palavra pedagogia. Esta informação é de fácil acesso, caso se pesquise em publicações que relatem a origem da pedagogia.

De lá para o nosso milênio, temas pedagógicos diversos vêm sendo tratados por especialistas. No tocante a este artigo, o propósito é o de descrever o quanto importante é para a construção do saber discente o tipo docente, ou seja, o perfil e as características docentes, aqui, são registrados como premissa fundamental no processo de aprendizagem discente, de modo que se possibilite uma reflexão, acerca do quanto o *modus operandi* docente influencia, impulsiona ou bloqueia a construção do saber, por parte do alunado. Para tanto, foi utilizada a metodologia descritivo-qualitativa.

A escolha por este tema justifica-se pela não valorização e/ou não modismo ao assunto, haja vista que há décadas, nas publicações da área, se discorrem temas pedagógicos famosos, tais como: alfabetização; letramento; postulados freireanos; avaliação; síndromes em geral; concepções; o papel pedagógico; etc. No entanto, pouco ou quase nada se escreve a respeito da responsabilidade que o docente tem para com a efetivação do saber discente. Há de se

concluir que não será possível constatar efetiva aprendizagem por parte do discente, caso o docente apresente tipo alienado de seu público-alvo.

IDIOSSINCRASIA DISCENTE: UM PROGNÓSTICO REFLETOR

Muitos especialistas, de áreas diversas, publicaram pesquisas caracterizando um professor que atua com excelência. Há professores natos e há outros tantos que optaram por esta profissão, por contraditoriamente não terem outra opção para às suas realidades. Entre estes últimos, muitos se tornaram referência, pelo esforço.

Neste artigo, a intenção é apontar cognomes para caracterizar docentes capazes de efetivar o saber associando tal característica a posicionamentos pedagógicos, a fim de corroborar a importância que a construção do saber tem. Diz-se da *autosapiência*, da coragem de se perceber como um docente em construção.

Assumir tal condição é compreender-se incompleto, e – por vezes – um docente ruim; dotado de diversas qualidades necessárias ao cargo, porém desprovido delas de sua natureza. Então, como produzir o que não é de sua natureza? Imagem um professor de matemática péssimo em cálculos! Ou ainda um de língua materna que não tem habilidade linguística?

Idiossincraticamente, não há como desassociar o desenvolvimento futuro do alunado nem o resultado do processo de aprendizagem do comportamento de seus docentes, bem como do *modus operandi* de que cada docente se utiliza ao longo da carreira discente. As reações peculiares do alunado à influência que seus docentes lhe impingiram – intencional ou não – serão refletores na vida deste alunado, tanto no percurso de sua formação escolar, quanto na sua atuação profissional.

É claro que tantos outros fatores influenciarão – temperamento, personalidade, caráter, os embates familiares, de saúde, de condições financeiras, para mais ou para menos, dentre outros – porém, não haverá como desassociar da influência docente nesta jornada de formação. Seria o mesmo que afirmar que a presença ou ausência dos pais não alteram nem influenciam na educação dos filhos.

Assim, há atributos inerentemente necessários aos docentes, por meio dos quais o alunado possa estar aberto à aprendizagem eficaz. Neste artigo, tais atributos serão denominados de modo a traçar um possível perfil do que autores consagrados avaliam como sendo um possível perfil ideal, a fim de que no campo “real” do cenário pedagógico, haja efetivação na aprendizagem e, desta forma, um saber discente construído com base sólida.

Há docentes dotados de sensibilidade, empatia e gentileza. Tais características são realmente necessárias, caso deseje que seu alunado tenha acesso ao conhecimento que dele emerge. Neste artigo, dar-se-á o cognome de *vulnerável mestre* àqueles que se abrem naturalmente para ensinar, para passar o conhecimento, para fazer-saber. Segundo freire (2015, 07),

(...) o *ensinar* do ensinante, envolve também de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje ou, de outro lado, aprendizagem de quem, criança ainda, se acha nos começos de sua escolarização.

Este *vulnerável mestre* já assim o é porque apresenta em sua natureza a intrínseca concepção do que se registra na citação acima. Este tipo docente dá ao alunado a acessibilidade necessária ao seu lado humanizado, de tal maneira que a harmonia seja uma preliminar para o seu *modus operandi* docente.

Em saviani (2005, 07), há de se extrair o cognome *social mestre*, quando se observa que o educador em questão propõe um docente escolarizado, que seja capaz de se perceber inserido num contexto escolar capaz de retirar da marginalidade a ignorância e, ao que de lá veio, infundir a instrução.

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

Há uma historicidade crítica na fala do educador anteriormente mencionado que imortaliza a necessidade de os docentes se posicionarem como atores sociais, por meio dos quais se consegue modificar a sociedade, e construir uma realidade de povos incluídos à instrução não excludente, antes pelo contrário, que a todos iguala.

Vulnerável mestre e *social mestre* trazem em seus jalecos a grata compensação de terem se tornado sábios e de terem conservado a virtude de compreenderem, de se instruírem para instruírem outros, de se permitirem deixar a zona de conforto para criarem, de se flexibilizarem, de terem a coragem de sair do senso comum para o senso de justiça, de se permitirem o trabalho em equipe, mesclando os saberes.

Ambos docentes supracitados, a caminho da efetivação do saber discente, juntaram forças com dois outros colegas de trabalho: o *neuro-cognitivis* e o *play technologic*! Estes mestres jungidos ao *vulnerável* e ao *social* formam o quarteto-fantástico da educação.

Os educadores sargiani e albuquerque (2016, p. 593) trazem para esta feita a contribuição de que se entenda não haver possibilidade de um mestre, ainda que dotado de reais características e atributos para o seu exercício, galgar êxito docente caso desconsidere a função cognitiva cerebral, ou seja, caso descarte as conquistas da neuropedagogia. Assim, se conceba que o desenvolvimento do saber pode “ser metaforizado como ondas que se sobrepõe que várias estratégias possam coexistir”:

[...] mas uma delas predomina em determinados momentos do desenvolvimento. Algumas vezes é possível retornar a estratégias menos avançadas para situações novas e logo retornar a estratégias mais avançadas (SAVIANI e ALBUQUERQUE, 2016, p. 593).

Como se vê, um tipo docente capaz de efetivar o saber discente deverá ser dotado de tais habilidades naturais, somadas a uma competência que se constrói por meio de contínua reflexão. É a soma de todos estes atributos que o tornará o tipo idealizado real. Por se considerar a formação social e neurocognitiva da mente é que não se pode desconsiderar a defesa vigotskyana e sua defesa à formação social da mente.

Outro contexto vigotskyano aplicável e de necessária consideração é o da ludicidade[†] – característica ou propriedade do que é lúdico, do que é feito por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas, ludismo: a ludicidade na educação (...). Afirmou o vigotsky (2007, p.109) que é “no brinquedo que a criança cria uma situação imaginária”, ou seja:

(...) ao brincar a criança aprende a elaborar como também a resolver situações conflitantes com sua capacidade de observação, imaginação e até imitação, já que na infância o processo de imitar também auxilia no seu desenvolvimento, pois ela aprende a lidar com o outro e com seus limites.

Muitos jogos e aparatos lúdicos foram utilizados até a década de 60. De lá pra cá, continuam a ser utilizados de modo diverso, porém a revolução lúdica está posta na *robótica* – um estratagema que habilita as crianças a se desenvolverem, por meio de um viés prazeroso. É neste contexto que se insere o mestre *play technologic*.

Conquanto ainda seja um gigante para muitos mestres, e mesmo para os mestres da era globalizada, atualizar-se como um mestre *play technologic* é um desafio diário e constante, pois desde a geração y para cá, os avanços tecnológicos são cada vez mais dominados pelas crianças e adolescentes. Eles costumam dar um “banho” nos adultos de gerações anteriores. O docente eficaz é, então, aquele que não se intimida a desbravar estes caminhos.

Este tópico será deste modo encerrado: o tipo docente que efetiva o saber discente é aquele que reflete sua condição, com vistas a construir-se melhor, pois é sabedor que só desta maneira poderá refletir no alunado aquilo que tem em si mesmo. Idiossincriticamente o alunado reagirá naturalmente a esta contribuição e interagirá construtivamente.

“ô, pessoa má educada”: o alunado refletor

Os alunos dos chamados primeiro mundo são educados com que diferença dos do Brasil? Esta pergunta surge neste artigo, a fim de que se possa pensar no por que há pessoas tão mal-educadas dentro do ambiente escolar, no campo profissional, no trânsito, na vizinhança, etc. O que faz de um ser adulto um ser mal-educado?

Sazonalmente alguns fatores podem tornar uma pessoa deseducada: as agruras da vida, um estado clínico descompensado, a dor, a soberba humana, o ego, o narcisismo, um momento derompanante dado ao temperamento, enfim, o que se pretende observar aqui, neste contexto, são os reflexos de um povo mal-educado no que tange ao *modus operandi* de educar.

Também não há de se considerar as propostas pedagógicas vinculadas a partidos de esquerda, de direita, do “centrão”; nem tampouco a tendência pedagógica esta ou aquela. A reflexão que se faz neste tópico é da má educação refletida pelo alunado idiossincriticamente, devido ao prognóstico, ou seja: o reflexo do que se recebe.

As gerações mais atuais parecem fortalecer a ideia de que “o direito” delas é mais legal que o do outro. E deste modo, muito do alunado de hoje se corrompe, em meio a pensamentos e ideais que tangem ao desrespeito alheio, ao egoísmo e a uma impertinente má educação. São refletores de pais divergentes, não resolvidos psicologicamente e, por vezes, infantilizados em suas relações. Todos estes fatores hão de se considerar.

No entanto, a “má educação” a que este tópico se destina a refletir é aquela que, ao se tomar o conceito de educação das leis de diretrizes e bases da educação nacional – LDB (1996, p. 01), em seu título I – da educação – compreende-se que:

Art. 1º. A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Frente a estas considerações, o alvo desta reflexão, na verdade, é observar que docentes mal-educados (mal formados) poderão gerar um alunado fraco em conhecimento e desprovido do domínio do conteúdo das disciplinas, tão necessário para suas seleções.

Se os processos formativos de que o referido art. 1º comenta estiverem vinculados a processos fragmentadamente incompletos e/ou desprovidos de relacionamentos sadios, docentes assim formados formarão um alunado que reflete o mesmo. E é incrível observar que o artigo primeiro se desdobra em dois incisos inter-relacionados: se formar bem no processo de formação, se formará bem para toda e qualquer relacionamento posterior: mundo do trabalho e práticas sociais.

Se considerado pelo docente, um fator que o auxilia e contribuiu para que ele tenha muito êxito junto ao seu alunado é entender, respeitar e adequar-se às características de sua geração. Não adianta utilizar-se de metodologias estritamente tradicionais se seu público-alvo é da geração atual, pois ou ele há de enraivecer ou o seu alunado ficará massacrado pela disciplina e método.

Segundo Costa (2015), “o papel do docente hoje é fazer parceria com os alunos”. Então, se observarmos o parágrafo anterior e se o docente considerar sua geração, respeitando as suas características, há de fazer tal parceria, pois só assim terá acesso ao alunado de tal maneira que possa afetá-lo. Isto lhe garantirá que a educação ocorra.

O DOCENTE PROGNOSTICA E O ALUNADO NÃO ABSORVE OU O CONTRÁRIO? ONDE ESTÁ O PROBLEMA?

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

Paulo Freire

Neste tópico, será feito um confronto entre as ideias de dois titãs da educação: Paulo Freire e Darcy Ribeiro (o qual, conquanto tenha sido antropólogo, foi um grande pensador da educação). Não que este confronto seja utilizado aqui com o conceito de oposição, não! O confronto das ideias de ambos educadores será, neste tópico, apresentado como uma mostra de seus posicionamentos.

Freire (1921-1997) defendeu uma educação horizontal, na qual educadores e educandos estivessem numa condição de linearidade. Sua proposta pedagógica estava fundamentada basicamente num tripé: autonomia, leitura de mundo e a luta para que o oprimido fosse livre de seu opressor, ou seja, a ideia de rechaçar a educação bancária.

Ribeiro (1900-1971) defendeu a educação democrática, na qual o alunado minoritário – mais especificamente os indígenas – pudesse ter acesso à educação pública de qualidade. As políticas públicas educacionais foram fortemente impactadas por seus pensamentos, na década de 80, quando ingressou na carreira política.

O objetivo aqui é expor ideias que – ao serem confrontadas – se completam entre si. Por muito tempo, a educação era focada no conteúdo e em sua transmissão. O construtivismo deu roupagem nova ao modo de se formar e ao modo de formar o outro. Deste modo, a educação recebida se prognostica de forma que o alunado *idiosincratize* exatamente o que democraticamente recebeu. Segundo antunes (2002, p. 29):

[...] os saberes não se acumulam, não constituem um estoque que se agrega à mente, e sim há a transformação da integração, da modificação, do estabelecimento de relação e da coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, em novos vínculos e relações a cada nova aprendizagem conquistada.

O educador que prepara a sua aula, por melhor estratégia metodológico-didática que possui, não galgará êxito se o seu desejo for obter – com esta geração – apenas que lhe ouçam. É como costa afirmou anteriormente, o professor precisa fazer parceria com os seus alunos.

O apelo aos recursos audiovisuais, às habilidades de *show man*, à disciplina, às notas, às temidas provas e vários tipos de chantagem: tudo para obrigar o aluno, esse rapaz e essa moça “da geração zapping”, a “prestar atenção a uma aula” ... Tudo seria diferente se o ensino e o papel do professor fossem encarados não como uma transmissão, mas como uma busca e uma construção de saberes. (costa, 2015)

O educador se desdobra para se adequar e há pais, comunidades e alunos que o tacham de “palhaço”. Muito difícil esta situação. Se o educador não se desdobra, é “sargento”, ou “preguiçoso”, ou “não criativo”. Assim, costa acertadamente se pronuncia a favor da parceria. A tais postulações, becker (2003, p. 23) complementa:

Procurei pensar as condições que julgo necessário para que a vida retorne à escola, para que a escola torne-se um lugar significativo para o aluno. Lembrando sempre que a criança e o adolescente não deixam de fazer coisas por serem difíceis, mas por não terem sentido. E o professor tornar-se-á um bom educador, apreciado pelos alunos, na medida em que deixar de fazer coisas que para ele mesmo não têm sentido.

Se o docente ao menos considerar que esta geração, cujo alunado é oriundo de classes que vivem do trabalho e, principalmente, que a maior parte de seu alunado tem pais e/ou responsáveis que vivem no trabalho e que só encontram seus filhos em feriados e finais de semana, entenderá que é ali, junto a ele, na escola, que a educação será tecida. Corroborando com costa (ib. Ibid), suhr (2011, p. 23) aponta a necessidade de a comunidade escolar: “(...)

Possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou”.

Foi nesta perspectiva que a educadora maria nilde mascellani criou os ginásios vocacionais, nos quais o aluno é um sujeito ativo de sua própria aprendizagem e por meio dos quais o alunado era despertado a se comprometer com o processo do ensino; cabia-lhe o papel de assumir esta posição. Pela catarse⁷ o alunado adquiria uma visão crítica e consciente da realidade em que se encontrava no contexto cultural-social.

A figura de mascellani é minuciosamente estudada por chiozzini (2003), em sua tese de doutoramento e na qual são expostas as ideias confrontadoras desta célebre educadora, com respeito ao governo da época e às tendências nada progressistas que a educação tomava por causa disso. Observe o que registra chiozzini (2003, p.75), a respeito da perseguição que acometeu a pedagoga em questão, registra parte do legado⁸ deixado por ela:

É preciso que todos saibam que o conteúdo e a redação do referidos "Planos..." [Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo] foram pensados e expressos de modo a não "entregar" trabalhos e pessoas nem à Administração do Estado (Secretarias, CEE), nem órgãos de segurança que à altura de 1968 já ameaçavam abertamente o Ensino Vocacional. Trata-se, portanto de um documento com segundas intenções. De sua leitura, facilmente se depreende a ênfase às técnicas pedagógicas, ao trabalho de planejamento em detrimento da respectiva fundamentação teórica, dos propósitos e da proposta do Ensino Vocacional.

A respeito da citação, há de salientar-se a perseguição histórica à educação e aos educadores do Brasil, em todos os recortes e décadas. Os registros de tais experiências – exílio, prisões, direitos cassados e outras dores – foram de igual modo denunciadas por Darcy Ribeiro⁹ em suas diversas publicações e empenho indianista nacional.

Segundo Paiva (2018), Darcy Ribeiro considerava a escola pública “a maior invenção do mundo”. A respeito deste pensador, a autora do artigo “Darcy Ribeiro e a defesa da escola pública¹⁰” coloca:

Sua visão de educação foi profundamente influenciada pelo movimento Escola Nova, que procurava renovar a educação opondo-se aos métodos tradicionais de ensino e tornando a escola instrumento de combate às desigualdades sociais. Compartilhava, portanto, muitos princípios e da amizade de Anísio Teixeira. Do educador baiano,

7 Termo defendido por SAVIANI (1989) o qual é definido como sendo a etapa em que os instrumentos culturais (novos conhecimentos) são incorporados pelos alunos.

8 DOS GINASIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Volume 1 - Início: 1962 / Término: 1965.

9 Antropólogo e pensador da Educação.

10 Artigo publicado no site <https://educacaointegral.org.br/reportagens/darcy-ribeiro-e-a-defesa-da-escola-publica/>. Acesso em 20 de julho de 2020.

chegou a dizer: “Se me perguntassem pelo encontro mais importante de minha vida, eu diria que foi nosso”. (PAIVA, 2018)

A maior contribuição de Darcy Ribeiro foram os centros integrados de ensino público – CIEPS. Nestes centros, a educação era integral. Paiva (2018) descreve como eram estes centros e como eram suas propostas político-pedagógicas, de modo que leitores leigos compreendessem, dada à sua forma didática de compor. Observe:

Os centros integrados de educação pública (cieps) eram compostos por aproximadamente 500 prédios escolares que respondiam a uma estrutura denominada “escola integral em horário integral”, recebendo até mil estudantes por unidade. Projetados pelo arquiteto oscar niemeyer, os cieps atendiam crianças e adolescentes em turnos estendidos e buscavam oferecer, além das atividades pedagógicas tradicionais, outras possibilidades educativas, recreativas e culturais e amparo assistencial, como atenção básica à saúde e alimentação completa aos estudantes.

O foco em uma educação integral e em cuja proposta pedagógica são integradas atividades educativas baseadas na recreação e em aspectos culturais solidifica no alunado conceitos de democratização. Isso vinculado ao amparo assistencial – atenção básica à saúde e alimentação completa aos estudantes – garante a tranquilidade familiar, visto que os pais poderão estar no mercado de trabalho, cientes de que seus filhos estão bem assistidos.

Esta visão democrática de ribeiro, agregada e confrontada à visão horizontalizada de freire, se complementa e é capaz de garantir um alunado que – quando adulto – esteja humanizado o suficiente para interagir com as diferenças e diferentes aspectos de sua atuação profissional. Estes dois teóricos preocuparam-se em formar uma geração de lutadores engajados e avessos ao preconceito e ao fascismo.

Este artigo não poderia deixar de citar uma fala de gomes (1994, pp. 202-203), acerca do plano nacional de educação, ao revelar sua perspectiva no tocante ao alcance histórico de dois momentos da educação nacional, a seu olhar, é claro. Momentos estes considerados marcos na educação nacional:

O primeiro foi a promulgação (...) Da lei de diretrizes e bases da educação, que devolveu aos educadores brasileiros a possibilidade de errar e, com ela, de acertar também [referia-se à descentralização]. Até então, o ministério da educação deveria funcionar como um cartório de verificação de exigências que as escolas eram obrigadas a cumprir docilmente,

até o ponto em que muitas acabaram por ter amor a essa condição de docilidade. A verdade, entretanto, é que, por esse sistema, não se acertava, mas se errava sempre.

O segundo momento é a elaboração, pelo conselho federal de educação, do plano nacional de educação, vale dizer, o cumprimento do honroso mandato que a nação, por seus representantes, deu a esse órgão: o mandato de estabelecer planos certos, a serem alcançados em tempo marcado, para que o mínimo que a nação pode dar, em educação, aos brasileiros, não lhes seja negado.

Este tópico há de findar-se de modo que ao leitor fica claro que não se faz proposta pedagógica, sem considerar os aspectos políticos, assim como não se pode falar de freire, nem de ribeiro, nem de mascellani, nem de nenhum outro educador renomado deste país e mundo, sem considerar seus embates em prol da educação popular, gratuita, democratizada, construtivista.

Pra terminar a conversa, observa-se que um alunado que idiosincratize, naturalmente, o prognóstico refletido por seus docentes, só são capazes de fazê-lo quando esta educação se dá no campo de acesso do alunado. Quando o docente abre mão de suas convicções do “assim eu alcanço” para o “como eles me alcançam”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito inicial deste artigo foi o de descrever o quão importante é para a construção do saber discente o tipo docente, ou seja, o perfil e as características docentes, aqui, são registrados como premissa fundamental no processo de aprendizagem discente, de modo que se possibilite uma reflexão construtivista, acerca do quanto o *modus operandi* docente influencia, impulsiona ou bloqueia a construção do saber, por parte do alunado.

A posteriori, um primeiro tópico, observa que – idiosincriticamente – não há como desassociar o desenvolvimento futuro do alunado nem o resultado do processo de aprendizagem do comportamento de seus docentes, bem como do *modus operandi* de que cada docente se utiliza ao longo da carreira discente. As reações peculiares do alunado à influência que seus docentes lhe impingiram – intencional ou não – serão refletores na vida deste alunado, tanto no percurso de sua formação escolar, quanto na sua atuação profissional.

No segundo tópico, analisa alguns aspectos do por que um adulto pode ser mal educado, isso não da má educação sazonal, devido a um dia ruim; mas da má educação originada na escola, galgada do reflexo do docente mal formado. Frente a estas considerações,

o alvo desta reflexão, na verdade, é observar que docentes mal-educados (mal formados) poderão gerar um aluno fraco em conhecimento e desprovido do domínio do conteúdo das disciplinas, tão necessário para suas seleções.

No terceiro e último tópico foram apresentadas considerações competentes a Freire e Ribeiro, suas posturas político-pedagógicas defensoras da horizontalidade e democratização na educação. O ponto alto da discussão é fazer o leitor compreender que não se faz proposta pedagógica, sem considerar os aspectos políticos, assim como não se pode falar de Freire nem de Ribeiro, nem de nenhum outro educador renomado deste país e mundo, sem considerar seus embates em prol da educação popular, gratuita, democratizada, construtivista.

Assim, este artigo posiciona-se favorável às políticas construtivistas da educação, de modo a corroborar a ideia de que a educação contemporânea precisa estar focada na diretriz de aprender com o aluno o “como” fazer funcionar didaticamente o *modus operandi* da relação docente x aluno no processo de aprendizagem.

A partir deste posicionamento, o leitor ficará certo de que não será possível constatar efetiva educação por parte do discente, caso o docente apresente tipo alienado de seu público-alvo. Docentes que se formam e se alienam de seu corpo discente e que acreditam que o “depósito bancário” é suficiente estarão derrotados, ou seja: adentrar uma sala de aula e apenas ir depositando conhecimento teórico, de modo tradicional.

Este posicionamento não prognostica salutar e eficazmente. Tal docente estará fadado ao desgosto de preparar aulas “fantásticas” para os seus critérios e, contrariamente, colher os resultados de uma aversão às suas aulas, por parte do aluno. Este docente precisará com urgência atualizar-se nas novas tecnológicas, num novo formato de ensinar-aprender.

Ao escrever para o site educação pública, o especialista em educação Miranda (2017) mostra alguma das razões pelas quais um docente pode atestar o seu próprio fracasso didático, por resistir à adesão das novas tecnologias e por portar-se contrário ao acesso das mídias em sala de aula:

Apesar da recorrente recomendação acerca da realização de trabalhos diversificados, com a utilização de novas metodologias e ferramentas, alguma resistência ainda é encontrada. O professor deve buscar a ressignificação de conceitos e práticas de ensino e de aprendizagem apropriando-se das tecnologias da informação e da comunicação. É preciso preparar os alunos para que eles sejam capazes de buscar a informação, avaliar, selecionar, estruturar e incorporar

aos seus próprios conhecimentos. Envolve também a compreensão de princípios básicos que os habilitem a participar de debates envolvendo questões científicas e tecnológicas, seus benefícios, problemas e influências.

Muito desta resistência dá-se, também, por aspectos geracionais. Há de considerar-se que docentes ainda hoje na ativa lidam com a geração tecnológica. Porém, eles vêm de épocas em que seus formadores utilizam nas universidades, quando muito, o *data-show*. A maioria, no entanto, tinha como prática didática a aula expositiva, os debates em grupo, os seminários. Havia uma predileção por pessoas e não por objetos.

Muito do avanço tecnológico do qual o alunado tem acesso vem da necessidade de seus responsáveis terem de estar no mercado de trabalho. Ao chegarem às suas casas, tais responsáveis, estando exaustos, ainda – por vezes – precisam realizar as tarefas do lar. A fim de terem um pouco de sossego, concernente ao trabalho de educarem seus filhos em meio a toda esta realidade, entregam a eles os seus aparelhos de celulares e/ou condicionam a atenção deles em jogos transmitidos pela mais alta tecnologia. De modo que:

Incluir novas tecnologias no cotidiano escolar é uma necessidade, visto que estão presentes na vida do aluno fora do seu ambiente escolar. A inclusão desses recursos tecnológicos na escola pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação e amplia situações de aprendizagem. Porém a simples inserção desses recursos não significa aprendizagem, uma vez que, sozinhos, não mudam a escola (moran; masetto; behrens, 2003). Não basta apenas equipar as escolas com todo tipo de aparato tecnológico e manter a postura do educador e o mesmo modelo escolar, pois assim quaisquer suportes tecnológicos serão reduzidos a meras formas diferenciadas de transmitir informação. São necessários objetivos bem definidos e, principalmente, a garantia de integração aos processos curriculares (ferreira; souza, 2010), porque de outra forma a tecnologia será utilizada apenas como instrumento. Sendo assim, tecnologias baseadas em novas concepções de conhecimento, de metodologia e novos perfis de alunos e professores podem contribuir e transformar processos de ensino e aprendizagem científica. (miranda, 2017)

Neste contexto, é que se insere o tipo docente propício na efetivação do saber discente. O docente que se deixa construir e (re)construir; que se permite ressignificar sua didática, como ferramenta de acesso ao seu público-alvo: um alunado exigente, inteligente, autônomo, democratizado, horizontalizado e construtivamente atuante.

Fica assim posta a reflexão: por que o aluno de hoje prestará atenção a um docente que transmite um conhecimento que ele facilmente encontra na plataforma do google? Esta aula precisará ser interativa e deverá trazer algo realmente inovador, caso contrário o docente ficará frustrado e a “ver navios”, diante de uma plateia que o tomará como um mero artista de comédias. Um “palhaço” não virtual.

Enquanto eu luto, sou movido pela esperança; e se eu lutar com esperança, posso esperar (Paulo Freire).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, celso. Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. Porto alegre: artmed, 2002.

Becker, fernando. A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar. Porto alegre: artmed, 2003.

Chiozzini, daniel ferraz. Os ginásios vocacionais: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-69) – tese de doutoramento. Campinas/sp, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/reposip/252358/1/chiozzini_danielferraz_m.pdf acessado em 16 de julho de 2020.

Costa, carlos. O papel do docente hoje é fazer parceria com os alunos: reflexões sobre a função e o lugar da escola hoje. E sobre como profissionais, recrutados no mercado por sua reconhecida experiência no “fazer”, podem suprir a falta de preparo didático, transformando-se em facilitadores do aprendizado dos discentes. Revista eletrônica “ensino superior – unicamp. 2015. Disponível em: www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/ acessado em 14 de julho de 2020.

Freire, paulo. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. São paulo: paz & terra, 2015.

Gomes, cândido alberto. Darcy ribeiro. Coleção educadores. Fundação joaquimnabuco.editora massangana. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br> acessado em 20 de julho de 2020.

Ldb – leis de diretrizes e bases. Lei n.º 9.394. 1996. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>. Acesso em julho de 2020.

Miranda, jean carlos. Uso de novas tecnologias no ensino. Departamento de ciências exatas, biológicas e da terra (ppge/uff). Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/22/uso-de-novas-tecnologias-no-ensino> acesso em 20 de julho de 2020.

Paiva, thais. Darcy ribeiro e a defesa da escola pública. Centro de referência em educação integral. 2018. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/darcy-ribeiro-e-a-defesa-da-escola-publica/> acesso em 20 de julho de 2020.

Sargiani, renan de almeida; albuquerque, ana. Análise das estratégias de escritade crianças pré-escolares em português do brasil. Psicologia escolar e educacional, são paulo, v. 20, n. 3, p.591-600, set/dez. 2016.

Saviani, demerval. Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas: autores associados, 2008. 112p (coleção educação contemporânea).

Suhr, inge reate fröse. Teorias do conhecimento pedagógico. Série fundamentos da educação. Curitiba: ibpex, 2011.

Vigotsky, lev semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 edição. São paulo: martins fontes, 2007. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf> acesso em: 09 de julho de 2020.

CAPÍTULO 5

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA A APRENDIZAGEM ATIVA

DOI: 10.47402/ed.ep.c202210395967

Allysson Costa
Blasius Silvano Debald

RESUMO

A curricularização da Extensão e estratégias docentes para a aprendizagem ativa é uma temática que está presente nas discussões e transformações que estão sendo tecidas nas instituições de educação superior, aproximando o currículo da vivência profissional. Embora que a legislação já tenha indicado a necessidade de aproximar a extensão do ensino, ou processos de aprendizagem, as instituições, de forma tardia, iniciaram o processo de implementação, pois há uma dificuldade de romper com uma estrutura acadêmica que prioriza o ensino dos conteúdos. Esta aproximação ente extensão e ensino, aproxima a universidade do setor produtivo, pois ouve o mundo do trabalho e o profissional requerido no início da terceira década do século XXI. Contudo, o desafio era como implementar a extensão no currículo, formar os docentes e adaptar os estudantes para o novo cenário educacional? As respostas para as inquietações são complexas, pois não havia um modelo a ser copiado como padrão e sim, foi preciso encontrar e organizar a própria estrutura institucional. Assim, para o entendimento do processo da implementação da curricularização, apresentamos um *case* de uma instituição do Extremo Oeste do Paraná, que vem introduzindo metodologias de aprendizagem ativa, desde 2014 e está colhendo frutos na medida em estruturou uma proposta de execução, na prática, de como fazer e cumprir a legislação. O propósito foi apresentar uma breve histórico do marco legislativo da curricularização no Brasil, à luz da análise de documentos, leis e autores que se debruçaram na análise da temática. Verificou-se que há uma orientação, em diferentes momentos históricos, de como as instituições deveriam proceder para introduzir a extensão no currículo e como poderiam alterar os Projetos Pedagógicos, alterar as estratégias de aprendizagem e as matrizes curriculares. No entanto, o que se notou é um aguardar para ver o que aconteceria, retardando sua implementação nos cursos superiores. A opção metodológica é o estudo de caso, pois pretendia-se apresentar uma instituição que conseguiu implementar no currículo e o processo de mudança necessários para a efetiva concretização. O estudo sinalizou que ao ser bem-organizada, a introdução da extensão no currículo é um processo que rompe com a separação nas universidades e centros universitários, do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, adentrando na sala de aula, a perspectiva da extensão e pesquisa como elementos agregadores do ensino. Além de analisarmos a forma como a instituição organizou o currículo, interessou-nos saber como os docentes se adaptaram e fizeram a passagem do ensino expositivo para o ativo. Tal contexto, rompe com a lógica da centralidade docente passando-a para o estudante, que por sua vez, desenvolve sua autonomia, protagonismo, aprendendo na lógica das competências pessoais e profissionais. E, as instituições, perceberam que era necessário investir em formação continuada dos seus docentes, para se apropriaram de novas estratégias pedagógicas, auxiliando-os a desempenharem suas funções, especialmente as relacionadas com a aprendizagem dos estudantes. O planejamento, a avaliação e a postura em sala de aula modificaram-se para atender as prerrogativas da aprendizagem ativa, na qual o estudante assume o controle de seu processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Curricularização – protagonismo estudantil – formação docente – aprendizagem ativa – metodologia de projetos e desafios.

INTRODUÇÃO

A tríade do Ensino Superior – ensino, pesquisa e extensão – está prevista em uma concepção de indissociabilidade, processo em que há integração e sinergia entre os elementos que a compõem, cada um com contribuições distintas, mas que se complementam na prática educativa e na representatividade das Instituições de Ensino Superior (IES) na comunidade. Entretanto, o conceito ficou restrito aos documentos normativos, não havendo de fato uma coadjuvação em sua efetivação.

A Resolução 07/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Ministério da Educação (MEC), alterou esse contexto à medida que tornou obrigatória a inclusão da extensão como uma atividade integrada à matriz curricular dos cursos de graduação e, conseqüentemente, como parte do ensino, que, com o advento das inovações pedagógicas, denominou-se de aprendizagem ativa.

A criação da resolução, por si só, não é garantia de aplicação da extensão em sala de aula, pois há uma explícita prática docente centrada no ensino e não na aplicação dos conhecimentos no exercício profissional. A curricularização da extensão requereu um ajuste nas matrizes e na metodologia de execução dos programas dos cursos de graduação, acrescidos de uma formação docente que desse conta de sua aplicação em sala de aula.

Realizamos um estudo de caso, de uma instituição privada do Extremo Oeste do Paraná, que implementou, em 2016, em todos os cursos de graduação, o Projeto Integrador de Extensão, aproximando os estudantes do mundo real, ao propor à resolução de problemas da comunidade como parte do currículo. A experiência tornou a aprendizagem mais significativa e oportunizou a vivência profissional desde o início da graduação.

O *case* de curricularização da extensão, da instituição analisada, caracteriza-se pela utilização da metodologia de projetos, com o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. A organização curricular rompeu com a fragmentação disciplinar, com a reprodução e memorização dos conteúdos, investindo na aprendizagem ativa, no protagonismo estudantil e na autonomia em relação ao processo educativo.

Se por um lado a curricularização da extensão alterou a gestão acadêmica, o mesmo ocorreu com o fazer docente que passou da condição de ensinar conhecimentos para a de mediação de aprendizagens, desenvolvendo competências e orientação vivências profissionais.

HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

A discussão da curricularização da extensão deve ser precedida da compreensão do principal objeto deste processo, a extensão. Historicamente, em uma perspectiva cronológica, a extensão pode ser vista a partir de três grandes etapas: I) anterior à 1964; II) de 1964 a 1985; e III) após a ditadura. A primeira destas é marcada pela campanha pública e pela aproximação com os movimentos das reformas de base a partir da obra e da prática de Paulo Freire. A segunda caracterizada pela emergência de demandas dos movimentos sociais urbanos. A terceira corresponde à emergência de três categorias de demandas: 1) Decorrentes de movimentos sociais urbanos e rurais; 2) Expressão de novos sujeitos e direitos, que ampliaram o conceito de cidadania; e 3) Demandas do setor produtivo nos campos da tecnologia e da prestação de serviços (DE PAULA, 2013).

No campo epistemológico a extensão é compreendida de várias formas pela comunidade acadêmica: assistencialismo, prestação de serviço, interação com a sociedade, entre outros (OLIVEIRA *et al*, 2020). Essas percepções refletem e são refletidas pela estruturação da concepção e da prática das atividades extensionistas previstas na Resolução 07/2018, do CNE/MEC (BRASIL, 2018): Dialogicidade crítica e construtiva entre IES e comunidade; Formação integral, participativa e cidadã dos alunos; Reflexão, produção, divulgação e aplicação de conhecimentos a partir do contexto social e a relação ente IES e comunidade; Produção de mudanças nas IES e comunidade a partir da articulação da tríade do ensino superior – ensino, pesquisa e extensão. Essa estrutura e concepção se desdobram nas seguintes possibilidades práticas: “As atividades extensionistas [...] se inserem nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços (BRASIL, 2018, p. 2)”.

A Resolução 07/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Ministério da Educação (MEC), apresenta a mais recente definição de extensão:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 1).

Os Planos Nacionais de Educação (PNE), reforçam a ideia extensionista no currículo e encontramos indicativos na Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que tornou obrigatório que, no mínimo, 10% (dez por cento) do total das atividades exigidas nos cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior (IPES) fossem reservadas para ações extensionistas.

O primeiro documento que aborda o processo de curricularização da extensão é o segundo PNE, Lei n. 10.172/2001, que entre seus objetivos destaca a efetivação das atividades de extensão nas IES:

“21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional. [...] 23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001).

O terceiro PNE, Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), ampliou essa obrigatoriedade para todas as IES. E a Resolução 07/2018, do CNE/MEC (BRASIL, 2018), estabeleceu as diretrizes para a inclusão dessas atividades extensionistas à matriz curricular dos cursos de graduação. Ainda em relação ao terceiro PNE, Lei n. 13.005/2014, reforça e expande o processo de inclusão da extensão no currículo da educação superior ao afirmar:

“12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência sócia” (BRASIL, 2014).

Entretanto, foi apenas em 2018, através da Resolução 07/2018, do CNE/MEC (BRASIL, 2018), que esse processo ganha forma e, de fato, surge a intenção de inserir as atividades extensionistas integradas à matriz curricular dos cursos de graduação:

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos (BRASIL, 2018, p.2).

A Constituição Federal de 1988 já estabelecia que: “as universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CF, 1988, p.35)”. Entretanto, o princípio de indissociabilidade apresentou fragilidade frente ao contexto educacional do ensino superior. As alterações nas políticas educacionais, por si só, não garantem que as IES estejam de fato incorporando e promovendo tais práticas no cotidiano das atividades educacionais (SERVA, 2020). Isso se evidencia a partir de uma fragmentação que pode ser percebida em diferentes níveis: a estrutura organizacional das IES dividida em Pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão, cada uma destas com um planejamento e normativas próprias; a

estruturação dos cursos de graduação, os quais são organizados por departamentos ou congregações com pouca integração entre si; e os próprios órgãos de fomento, que por não ter consciência dessa necessidade de interação, não refletem a indissociabilidade em seus editais (MAGALHÃES, 2007). Por mais que legalmente haja a compreensão da indissociabilidade, isso se mostra distante no campo da aplicação, sendo que a sua efetivação enfrenta barreiras administrativas, culturais, comportamentais e pedagógicas (OLIVEIRA *et al*, 2020). A Resolução 07/2018, do CNE/MEC (BRASIL, 2018), avançou ao romper o paradigma fragmentário, promovendo de fato a integração das atividades extensionistas à matriz curricular, e por assim dizer, ao ensino.

Assim como a extensão, o processo de curricularização da extensão também se apresenta na literatura a partir de diferentes concepções. O estudo bibliométrico de Oliveira *et al* (2020) expõe um compilado destas compreensões, das quais citamos algumas na sequência. Para Carneiro *et al* (2014) é dialogar e trazer as experiências da sociedade para dentro da universidade. Cortez *et al* (2019) ressalta a compreensão de que o currículo é o elo entre conhecimentos acadêmicos e os contextos sociais. Fros (2017) insere a figura do aluno nesse processo ao considerar a possibilidade de fazer escolhas dentro do seu currículo e ser protagonista da sua formação. Para Gadotti (2017) a incorporação no currículo da lógica da extensão possibilita o diálogo e o conhecimento disciplinar da universidade com as questões mais amplas da população. Mesmo com as diferenças, parece haver uma congruência dos autores sobre a percepção de que esse processo irá aproximar as IES da comunidade, transpondo o isolamento da academia e trazendo nova configuração para os processos de ensino aprendizagem.

Entre dezembro de 2018 e maio de 2019 a Coordenação Nacional do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), realizou dois mapeamentos para analisar a situação da implantação da curricularização da extensão pelas IPES, sendo que cada mapeamento apresenta momentos distintos desse processo: antes e depois da publicação da Resolução 07/2018, do CNE/MEC (BRASIL, 2018). Os dados do mapeamento mais recente foram compilados a partir da participação de 67 IPES, e indicaram que 9% das instituições não iniciaram a implantação, 62,7% estão em fase de discussão, 26,7% estão em implantação e 1% finalizada (em 88,16% dos cursos de graduação) (COIMBRA E FIGUEIREDO, 2019). Os dados evidenciam que a discussão, proposição e operacionalização da curricularização da extensão suscita urgência, tendo em vista que as IES

devem implantar os dispostos da Resolução 07/2018, do CNE/MEC (BRASIL, 2018) até o dia 21 de dezembro de 2021.

Ao mesmo tempo em que se faz necessária uma maior celeridade no processo de implantação, as IES não encontram na literatura subsídios que indiquem a operacionalização desta política pública. Uma recente pesquisa bibliométrica (OLIVEIRA *et al*, 2020), tendo como base os dados disponíveis na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para periódicos, dissertações e teses, e o *Scholar Google*, no período entre 2014 e 2019, indicou pouca contribuição sobre a curricularização da extensão, existe um número baixo de teses e dissertações, e, apesar de haver um número considerável de revistas, os trabalhos comumente publicados são relatos de experiência. Ao todo foram identificadas 27 publicações científicas que faziam alusão ao conceito e metodologia da inserção da curricularização da extensão na IES.

Ainda não é possível afirmarmos que essa integração da extensão aos currículos ocorre ou ocorrerá, visto que as IES ainda podem se adequar à Resolução 07/2018, do CNE/MEC (BRASIL, 2018) até o dia 21 de dezembro de 2021. Entretanto, de acordo com Gavira (*et al*, 2020), as estratégias adotadas pelas IES geralmente envolvem a criação de novos componentes curriculares (Disciplinas específicas de extensão), créditos curriculares em disciplinas já existentes, creditação de atividades de extensão realizadas de forma externa e trabalhos de conclusão de curso a partir de demandas da comunidade.

Em uma análise do cenário atual, as principais fraquezas referentes à curricularização da extensão estão pautadas na falta de infraestrutura, recursos materiais e de pessoal, falta de conhecimento da legislação que rege a extensão, perfil dos docentes, conflitos conceituais sobre a extensão e fóruns de ensino e extensão que não dialogam entre si. Enquanto as ameaças estão relacionadas à extensão interpretada apenas como disciplinarização do currículo, desvalorização da extensão na carreira e remuneração dos docentes, inserção desarticulada da extensão nos currículos, ausência de formação docente, dificuldade de envolver a comunidade acadêmica, aumento da carga horária curricular e ações de extensão que não contemplam todos os alunos (OLIVEIRA *et al*, 2020).

Além da discussão epistemológica, e da verificação da fase de implantação de uma determinada política educacional, é relevante analisarmos os processos de gestão da aprendizagem que irão compor a atividade educacional implantada, bem como a sua estrutura e organização quando inserida na matriz curricular dos cursos de graduação. A gestão da

aprendizagem por vezes é apresentada na literatura como um contraponto à gestão de ensino. Uma dualidade que confere à gestão de ensino o caráter tradicional, centrado na figura do docente, marcado pela passividade do aluno e avaliações sancionadoras, enquanto a gestão da aprendizagem constituiria uma prática disruptiva que considera o aluno como centro do processo, o professor como mediador e a avaliação com uma característica formativa (MARTINS, 2018). A compreensão de gestão da aprendizagem que se propõe nesta pesquisa não está relacionada a esse campo de discussão epistemológico, ela se limita a uma concepção literal dos termos que a compõe: Gestão – Ato de gerir; gerência, administração; Aprendizagem (Aprender) – Tornar-se apto ou capaz de alguma coisa, em consequência de estudo, observação, experiência, advertência etc. (AURÉLIO, 2004).

Na extensão, Síveres (2013) elenca três situações específicas que fazem parte da aprendizagem: o tempo, o espaço e o processo. Nas IES a aprendizagem tende a ocorrer em período determinado, engendrado em uma estrutura curricular. As atividades de extensão permitem uma ressignificação desta característica ao extrapolar as barreiras de tempo e estrutura, através de projetos, programas, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços na comunidade. Bem como acontece com o tempo, também há uma nova compreensão sobre o espaço de aprendizagem. Antes destinado à sala de aula, laboratório, biblioteca, agora descentralizado em lugares alternativos da comunidade, que se estruturam como complementares e amplificadores da aprendizagem. Quanto ao processo, há a necessidade de romper a visão fragmentária e considerar uma abordagem mais interdisciplinar, um conhecimento mais criativo, inovador, vivencial, que valorize a sua compreensão, reflexão e produção.

Costa *et al*, descrevem no capítulo Aprendizagem o Olhar da Extensão (SÍVERES, 2013) uma pesquisa desenvolvida com alunos extensionistas de IPES do Brasil, no primeiro semestre de 2012, que abordou três temas norteadores: aprendizagens construídas e proporcionadas pela participação nos projetos de extensão; aprendizagens que auxiliam no curso da graduação; contribuição da extensão na motivação para a busca de novas aprendizagens. As questões permitiram a categorização das respostas em: 1) aprendizagem para a formação profissional; 2) aprendizagem para a convivência coletiva e inclusão social/compromisso social; e 3) aprendizagem para aquisição e/ou mudança de valores e construção cidadã.

A primeira categoria foi relacionada pelos alunos a uma aprendizagem conceitual, aquela que confere um conhecimento necessário para o exercício profissional e o desenvolvimento pessoal. Os alunos ainda classificaram essa categoria a partir de outras três subdivisões: a) aprendizagem para o conhecimento da realidade de atuação profissional: destacam-se aspectos como uma vivência na área, qualificação, melhor currículo, atualização sobre as mudanças sociais, formação continuada e descoberta de novos espaços profissionais; b) aprendizagem para a aquisição de habilidades: engloba itens como o desenvolvimento de competências, resolução de problemas, criatividade, falar em público, trabalho em equipes multiprofissionais, e atuação profissional a partir da sistematização de objetivos e metas; c) aprendizagem para a práxis: compreendeu elementos como a simulação do mercado de trabalho, relação teoria-prática, ressignificação da teoria, iniciativa, convívio em grupo e preparação para disciplinas curriculares.

A categoria da aprendizagem para a convivência coletiva e inclusão social/compromisso social, está relacionada a uma aprendizagem procedimental, um conjunto de saberes que confere a habilidade/competência para o exercício efetivo das relações pessoais em sociedade. A aprendizagem coletiva citada pelos alunos está pautada nos elementos que compõem o trabalho em equipe: valorização do trabalho do outro, saber o momento de ouvir, falar e discutir, conviver com os pares, construção de saberes coletivos, tomadas de decisão conjuntas, habilidades de responsabilidade e cooperação, e troca de experiências. A aprendizagem de inclusão está refletida nos relatos dos alunos que se conscientizaram da realidade vivenciada na extensão, ampliaram as possibilidades de relacionamento com pessoas, encontraram caminhos para a resolução de problemas comuns, e participaram de um processo de reconhecimento e respeito às diferenças do outro.

A terceira categoria, aprendizagem para aquisição e/ou mudança de valores e construção cidadã, corresponde a uma aprendizagem atitudinal. Os valores éticos são relatados pelos alunos como a mudança de postura diante das questões trabalhadas nos projetos, a responsabilidade, o compromisso, o respeito às diferenças e a empatia. Os valores políticos elencados contemplam o comprometimento, a liderança, o pró-ativismo, o diálogo, a imparcialidade e o voluntariado. Quanto aos valores sociais predominaram a cooperação, a dedicação, o altruísmo, a resiliência, a paciência, a perseverança, a humildade, a atenção, a compreensão e a solidariedade. Ainda nesta categoria percebe-se nos relatos a contribuição dos projetos de extensão para o desenvolvimento interpessoal do aluno, valorizando a sua

autonomia e permitindo um processo de reconhecimento de pertencimento social e consequente percepção cidadã.

CASE DE IMPLEMENTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

O *case* em estudo é uma Instituição do Extremo Oeste do Paraná que desenvolveu uma proposta pedagógica pautada em aprendizagem ativa, a partir de currículos orientados por projetos, com o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Nessa perspectiva, cada semestre é constituído, principalmente, por três tipos de componentes curriculares: 1) Projetos de Formação Profissional; 2) Projetos Integradores de Extensão; e 3) Aprendizagem para a Vida. Os Projetos de Formação Profissional são componentes curriculares multidisciplinares, mensais, que refletem competências profissionais da área de atuação do curso de graduação. A Aprendizagem para a Vida são componentes curriculares que contemplam habilidades profissionais e socioemocionais. O Projeto Integrador de Extensão é um componente curricular semestral que está previsto em todas as matrizes curriculares dos cursos de graduação da instituição, e tem como premissas a integração da IES com demandas reais da comunidade, o *networking* e a curricularização da extensão. A composição do semestre da instituição de estudo está prevista na Figura 1.

Figura 1: Organização do Horário Semestral

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
Semestre	Projeto	Projeto de formação profissional I		60h	Aprendizagem para a vida	20h
	Integrador de Extensão	Projeto de formação profissional II		60h		
		Projeto de formação profissional III		60h		
		Projeto de formação profissional IV		60h		
	80h					

Fonte: COSTA; DEBALD, 2021.

O Projeto Integrador de Extensão tem como essência a identificação e proposição de soluções para problemas reais da comunidade, demandados por estudantes, docentes, cidadãos, instituições ou organizações do contexto social em que a faculdade está inserida, sendo que estas demandas devem atender critérios específicos (Figura 2).

Figura 2: Critérios para a configuração de uma demanda atendível

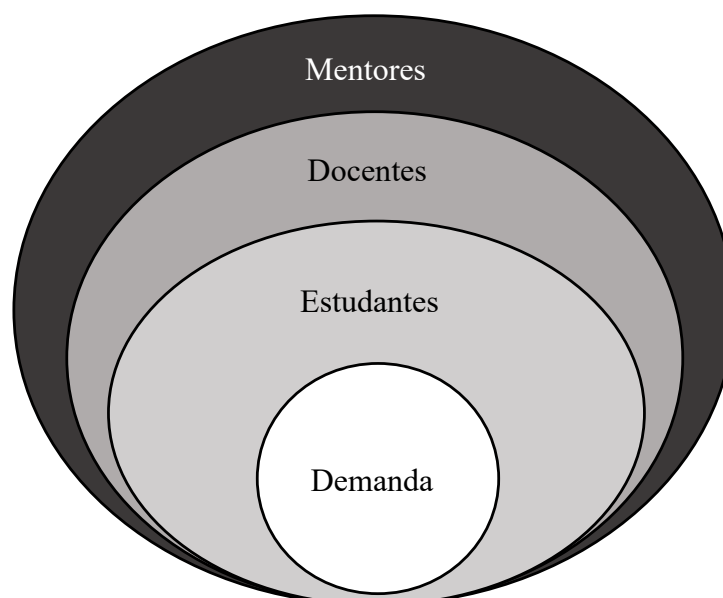
Apresentar relação direta com a formação profissional ou cidadã dos estudantes
Estar relacionada aos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e Plano Pedagógico dos Cursos
Ser coerente com o nível de aprendizagem dos estudantes

Ser atendível no período de um semestre
Não ser uma demanda já realizada pelo docente ou grupo de estudantes anteriormente
Apresentar benefícios para os estudantes, docentes, instituição de ensino e setor da sociedade atendido.

Fonte: COSTA; DEBALD, 2021.

A operacionalização do projeto é desenvolvida por grupos de 3 a 4 estudantes sob a orientação de um docente, podendo receber contribuições de docentes, profissionais e empresários de outras instituições ou organizações, os mentores. Essa operação está prevista na Figura 3.

Figura 3: Agentes envolvidos no atendimento de demandas reais através do Projeto Integrador de Extensão



Fonte: COSTA; DEBALD, 2021.

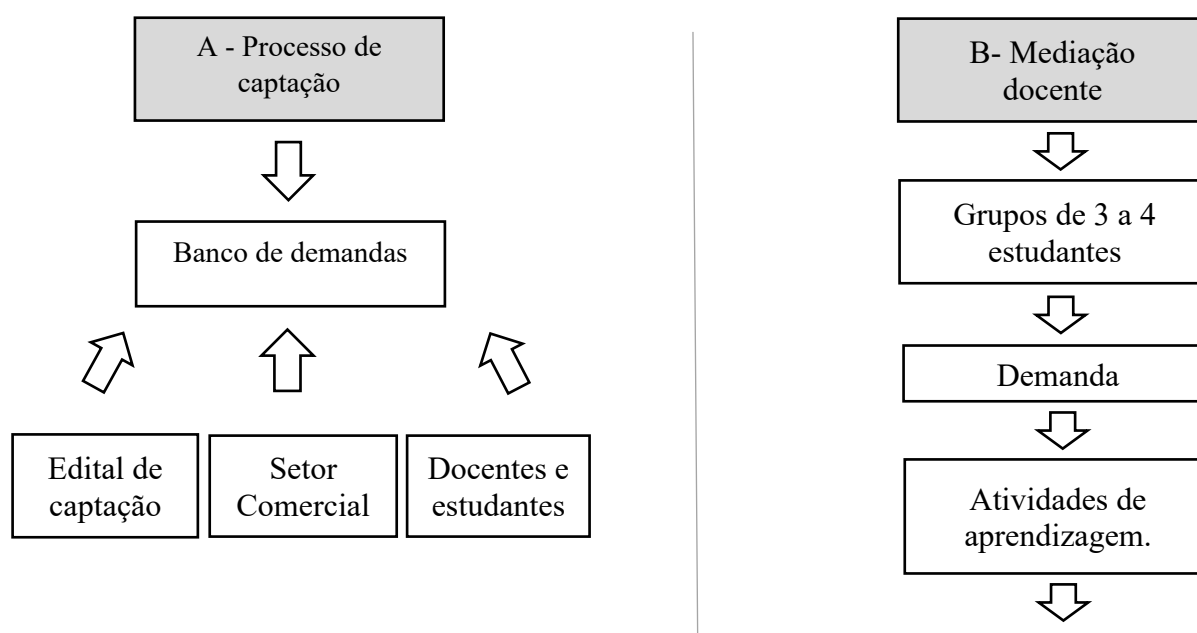
A concepção do Projeto Integrador de Extensão é plenamente influenciada pelas premissas da Aprendizagem baseada em Projetos (ABP) (BENDER, 2015), refletidas nos seguintes elementos: Captação de demandas, mediação docente, mentoria profissional e divulgação dos resultados. O processo de captação ocorre através de diversos canais, os quais convergem para um banco de demandas institucional: a Coordenação de Extensão publica semestralmente um edital de captação; os setores Comercial e de Relacionamento captam demandas em visitas institucionais; e os coordenadores, docentes e estudantes também apresentam demandas que estão alinhadas à formação do curso. Independente do canal, a demanda deve estar atrelada a um agente externo, um demandante, figura que gera vínculo entre

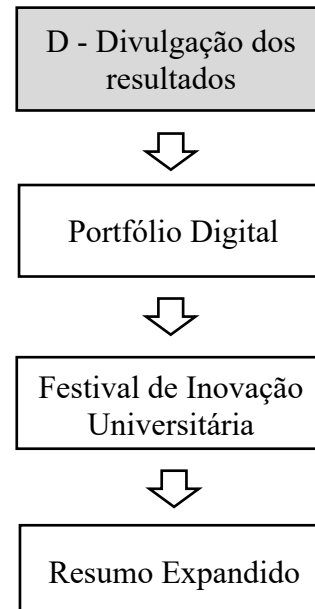
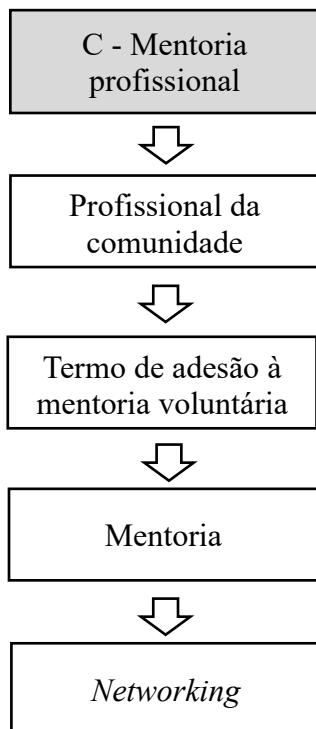
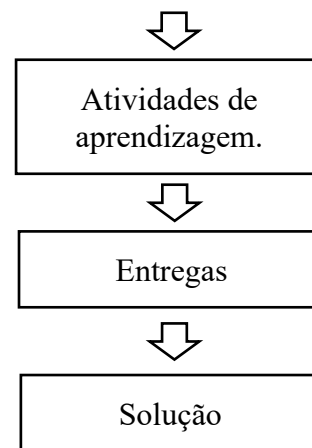
a instituição e a comunidade. A captação de demandas se relaciona diretamente aos elementos de desempenho autêntico, voz e escolha e questão motriz da ABP (Figura 4-A).

A mediação docente (Figura 4-B) compreende a orientação e preceptoria dos grupos de estudantes, compostos por 3 a 4 integrantes, os quais desenvolverão as soluções para as demandas captadas através de elementos da ABP. Durante a mediação, o docente, em conjunto com cada grupo, abordará um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes enquanto âncora da elaboração da questão motriz, lapidará a questão motriz de acordo com a realidade, desenvolverá atividades de *brainstorming*, organizará as atividades de aprendizagem expedicionária, delimitará os artefatos que serão entregues enquanto solução e utilizará dos recursos de tecnologia disponíveis para a construção do projeto. Adicionalmente ao processo de mediação docente, cada grupo de estudantes convida um profissional da comunidade (Figura 4-C), que tenha relação com a necessidade da demanda, para contribuir, de forma voluntária, na elaboração da solução, o que permite a ampliação do *networking* de estudantes e docentes com as atividades profissionais do curso.

A divulgação dos resultados (Figura 4-D) é realizada através de Portfólio Digital Institucional e evento institucional próprio, o Festival de Inovação Universitária, desenvolvido em etapa virtual e etapa presencial, objetivando a disseminação das produções dos grupos e da própria compreensão do Projeto Integrador de Extensão para a comunidade. De forma adicional, os Projetos Integradores de Extensão também podem ser publicados em revista institucional própria no formato de resumo expandido.

Figura 4: Elementos do Projeto Integrador de Extensão





Fonte: COSTA; DEBALD, 2021.

A atuação docente no processo de implementação da curricularização da extensão requer um perfil mais mediador, orientador e preceptor do que a de ensinar e transmitir os

conteúdos. E essa adaptação requer dos docentes formação e apropriação de metodologias, estratégias como o trabalhar em grupos (trabalho colaborativo), avaliar o processo (estas da aprendizagem) e planejar atividades de aprendizagem e não aulas que tem como finalidade a transmissão de conhecimentos.

No *case* estudado, verificou-se que a instituição investiu e investe em formação continuada, reforçado por um Programa de Apoio Docente (PAD), no qual os docentes são acompanhados durante as etapas de planejamento, elaboração dos instrumentos avaliativos e execução em sala de aula. Recebem, constantemente, feedbacks sobre cada etapa realizada, pois a finalidade é fazê-lo se apropriarem das estratégias e metodologias de aprendizagem ativa. Para Debalde (2020, p. 7)

[...] nem sempre há disposição para assumir novos desafios, principalmente os que envolvem mudanças, e recomeçar é complicado para docentes acostumados a realizar sua prática pedagógica da mesma forma por várias décadas. Portanto, romper com contextos enraizados é desafiador, requer ousadia e, principalmente, coragem para promover transformações.

A instituição do Extremo Oeste do Paraná, objeto de estudo, organizou um apoio para que a curricularização da extensão fosse implementada, aproximando a universidade do mundo do trabalho. Assim, um dos serviços organizados é a captação de demandas de instituições da cidade e região, que informam algum problema para ser estudado e, ao final do semestre, seja apresentado uma solução em nível acadêmico, para a situação demandada. Tal medida força o estudante a pensar como profissional em formação e não como acadêmico que faz uma atividade e espera a correção do docente para verificar se acertou ou errou.

Para que a implementação da curricularização alcance êxito, é importante que os docentes sejam preparados e assumam o compromisso de adequarem os estudantes ao processo educativo. Se o propósito tiver a adesão dos docentes, o sucesso da mudança curricular terá sucesso, pois o elo entre estudantes e instituição são os profissionais da educação.

Um currículo organizado na lógica do *saber, saber fazer, fazer e ser* ancora-se nas competências pessoais e profissionais, presentes nos documentos orientadores, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação, promulgados nos últimos anos. E, quando falamos em competências, referimo-nos a conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, cabe aos docentes, reverem sua prática pedagógica, pois agora, mais do que nunca, requer-se capacidade para *ensinar a aprender*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o esforço das instituições para a implementação da curricularização da extensão, que já há apropriação teórica, mas, falta, o processo de como proceder para sua inclusão no currículo dos cursos de graduação. Enquanto a extensão era realizada a parte do processo de ensino, havia o entendimento, por parte dos docentes, de seu funcionamento institucional. Mas, quando passou a integrar o ensino, propósito dos marcos legais, começaram as dificuldades, pois ainda prevalece na educação superior, o pensar o tripé, Ensino, Pesquisa e Extensão, de forma isolada e fragmentada, uma característica e herança da educação tradicional.

Sem formação docente que reorienta a prática pedagógica, sob o aspecto do planejamento, avaliação e aplicação em sala de aula, enfrentaremos dificuldades para implementar a curricularização da extensão, pois requer um olhar mais ampliado do processo educativo. Trazer para o campo do ensino, a aprendizagem, e esta, com significado e aplicado ao exercício profissional.

O *case* em estudo sinalizou que o processo de curricularização está bem estruturado nos documentos institucionais, nas equipes de apoio, nas orientações aos docentes e estudantes, bem como a divulgação dos resultados, em forma de portfólio digital e publicações. Há um trabalho coletivo entre coordenação de curso, docentes e estudantes para que as demandas oriundas da comunidade sejam atendidas e trabalhadas no currículo, contribuindo para o desenvolvimento local e regional.

Assim, se o processo for planejado, organizado, explicado e os docentes forem formados para a execução do processo, a adaptação dos estudantes será tranquila e perceberão, em médio prazo, de que haverá acréscimo em sua formação acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

AACSB - Advance Collegiate Schools of Business International - International white paper on assurance of learning standards: an interpretation (2013).

AURÉLIO, B. H. F. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª. edição, Editora Positivo, 2004.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal: Brasília, 1988.

- BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.
- CARNEIRO, P. C. O et al. Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, v.2, n.3, p.4-26, 2014.
- COIMBRA, A. N. S; FIGUEIREDO, I. V. Mapeamento da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das instituições públicas de educação superior brasileira. In: FORPROEX. Relatório Final da Coordenação Nacional. Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- CORTEZ, J. et al. A curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da universidade de Passo Fundo. **Revista Conexão UEPG**, v.15, n.2, p.165-171, 2019.
- DEBALD, B. S. **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre-RS: Penso, 2020.
- DE PAULA, João Antonio. **A extensão universitária: história, conceito e propostas**, Interfaces: revista de extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 05-23, jul./nov. 2013.
- FROS, C. L. R. Curricularização da extensão: sugestões para a implantação no curso de administração da Unipampa. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. 2017.
- GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2017.
- GAVIRA, M. O., et al. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 395-415, ago., 2020.
- MAGALHÃES, H. G. D. (2007). Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão: tensões e desafios. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 8, (2), 168-175
- MARTINS, J. L. Para a gestão da aprendizagem. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p.. 882-899, ago. 2018.
- OLIVEIRA, C. V. N. C. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 6, n. 2, Edição Especial “Gestão Pública”, 114-127, 2020.
- SERVA, F. M. **Educação superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciência. Marília, p. 261, 2020.
- SÍVERES, L. **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 272 p., 2013.

CAPÍTULO 6

A HORA E A VEZ DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

DOI: 10.47402/ed.ep.c202210406967

Claudia Madeira De Bernardes
Aline Ditomaso
Calixto Júnior De Souza

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre educação, pedagogia afetiva, competências socioemocionais na BNCC e pandemia do coronavírus. O artigo justifica-se pela importância de analisar o impacto das competências socioemocionais em tempos de pandemia no contexto educacional, como professores e alunos estão lidando com as emoções diante do ensino remoto em que foram obrigados a submeterem. A relevância social deste estudo é possibilitar reflexões sobre como as competências socioemocionais estão sendo trabalhadas no contexto educacional em tempos de pandemia do coronavírus. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica. A coleta de informações foi realizada através de levantamento e análise de ideias trazidas por artigos e livros que tratam a matéria apresentada. Vários conceitos dialogaram no decorrer do artigo, tentando dar visibilidade a uma nova prática educativa no contexto educacional. Conclui-se que as competências socioemocionais aliadas à educação foram essenciais neste período de aulas remotas e isolamento social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Pedagogia Afetiva. Competências Socioemocionais. Pandemia do Coronavírus.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre os aspectos socioemocionais no ambiente escolar, principalmente em tempos de pandemia, que as escolas foram fechadas, alunos tendo aulas remotas através do WhatsApp e professor trabalhando em regime home office.

Ficando em casa diuturnamente, alunos e professores ficaram à mercê da solidão que o isolamento social que foram obrigados a cumprir por causa da pandemia do coronavírus, longe do convívio escolar, suas emoções começaram a ficar abaladas, pois estavam acostumados, somente as mensagens virtuais de acalento passaram desde Março/2020 a fazer parte de seu cotidiano, causando incertezas de retorno ao convívio escolar, medos, inseguranças, perdas de amigos e familiares em decorrência do coronavírus.

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica, a coleta de informações, a coleta de dados das informações foi realizada através do levantamento e análise de ideias diferentes trazidas por artigos e livros que tratam a temática apresentada.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre educação, pedagogia afetiva, competências socioemocionais na BNCC e pandemia do coronavírus. O artigo justifica-se pela importância de analisar o impacto das competências socioemocionais em tempos de pandemia no contexto educacional, como professores e alunos estão lidando com as emoções diante do ensino remoto em que foram obrigados a submeterem. A relevância social deste estudo é possibilitar reflexões sobre como as competências socioemocionais estão sendo trabalhadas no contexto educacional em tempos de pandemia do coronavírus. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica. A coleta de informações foi realizada através de levantamento e análise de ideias trazidas por artigos e livros que tratam a matéria apresentada. Vários conceitos dialogaram no decorrer do artigo, tentando dar visibilidade a uma nova prática educativa no contexto educacional. Conclui-se que as competências socioemocionais aliadas à educação foram essenciais neste período de aulas remotas e isolamento social.

UM VÍRUS DESCONHECIDO E CRUEL

Corona, significa “coroa” em latim porque o vírus tem a aparência de uma bola com uma coroa de espinhos, os espinhos não espetam. São só proteínas que evoluíram para se encaixar como nas fechaduras que ficam na membrana. Feito o encaixe, é só entrar (VAIANO, 2020).

Na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, surgiram diversos casos de pneumonia, foi detectado o novo coronavírus denominado SARS-COV-2.

Os coronavírus, fazem parte de uma grande família de vírus comuns em muitas espécies de animais, incluindo: camelos, gado, gatos e morcegos.

A infecção pelo vírus SARS-CoV2 causa a COVID-19 (do inglês, *Coronavirus Disease 2019*), cujos principais sintomas são: febre, fadiga e tosse seca, podendo evoluir para dispneia ou, em casos mais graves, Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG).

A disseminação de pessoa para pessoa ocorre por vias respiratórias (gotículas e aerossóis) e por meio de contato.

A OMS em 30 de janeiro de 2020 declarou a doença como uma emergência de saúde pública global e, em 11 de março de 2020, ela passou a ser considerada uma pandemia.

O primeiro caso de COVID-19 no Brasil foi registrado em 26 de fevereiro em São Paulo.

Em 20 de março de 2020 a Portaria GM/MS nº 454, declarou, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do novo coronavírus.

O SOCIOEMOCIONAL NOS DIAS DE HOJE

Muito se tem discutido sob o papel da escola que era um preparatório para a prestação de exames visando o ingresso dos alunos no Ensino Superior.

Nos dias atuais essa visão não é cabível. Além de um bom desempenho escolar, é necessário para lidar com os desafios da vida adulta, a inteligência emocional.

À instituição escolar, cabe a formação de cidadãos e o cidadão do século XXI necessita de conhecimentos que vão além do que os conteúdos das disciplinas oferecem.

Algumas habilidades são necessárias serem desenvolvidas no contexto escolar: o conhecimento sobre si, o preparo para as demandas do mercado de trabalho e o reconhecimento das diferenças. E tais habilidades fazem parte do socioemocional que têm foco no preparo para a vida em sua totalidade, incluindo a esfera social e trabalhista.

O trabalho realizado com o socioemocional ocasiona a chamada formação integral, respeitando as diferenças e singularidades dos alunos, de modo a prepara-los para os muitos desafios da vida.

O DESAFIO DO ENSINO SOCIOEMOCIONAL

Para que cidadãos emocionalmente inteligentes sejam formados, é necessários professores emocionalmente inteligentes. Em tempos de pandemia do coronavírus em que os professores estão trabalhando home office, com tecnologias que foram obrigados a se adaptarem, intensificando seu trabalho, apresentam sintomas: fadiga, exaustão, esgotamento, sofrimento e desencantamento.

É comum encontrar profissionais desmotivados que não veem importância nas habilidades voltadas ao socioemocional.

O maior desafio das escolas que precisam formar professores aptos ao ensino socioemocional para, então, formar alunos integrais.

A AFETIVIDADE ENQUANTO DIRECIONADORA DO ENSINO

Como diz Rubem Alves (2007), é preciso sonhar, mas sonhar os sonhos possíveis, como afirmava Paulo Freire (1982). Precisam-se sonhar juntos e imaginar um ensino de qualidade para todos.

Para Sawaia (2008, p. 98):

A afetividade é um recurso que legitima as reflexões sobre as desigualdades sociais, a diversidade, a discriminação e preocupação com a classe popular no que tange ao sofrimento do pobre frente à falta das condições essenciais básicas de sobrevivência, dentre elas a educação.

Vygotsky (2004, p.136) afirma que “se deve entender a emoção como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento e que a reação emocional enquanto reação secundária é um poderoso organizador do comportador”.

Comprova-se que as inter-relações sociais interferem nas ações, reações e decisões configuradas pelas mediações estabelecidas, no processo cotidianamente.

Na teoria de Wallon (1995, p. 2207), “a dimensão afetiva é enfatizada de maneira significativa para a construção da pessoa e do conhecimento”.

Os aspectos cognitivos e afetivos são essenciais na formação humana, porém ocorrem alternâncias em que um mergulha para que o outro possa emergir.

Freire (2005, p. 29) nos fala que “não há educação sem amor” e “quem não ama não compreende o próximo”, o que justifica a busca da inclusão pela afetividade no cotidiano escolar em tempos de isolamento social causado pela pandemia do coronavírus.

Para Cury (2001, p. 23) que “sem vínculo, o amor não cresce. Não creia em manuais mágicos na educação. Creia na sensibilidade”. A afetividade de permeia os momentos vividos em sala de aula.

Em Mattos (2008, p. 177) tem-se que “a afetividade pode traduzir-se por afeição a alguém, de simpatia, de amizade que faz um relacionamento, ter cumplicidade”.

A afetividade é o caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar.

De acordo com Chabot e Chabot (2008, p. 1131):

Um dos papéis do educador emocionalmente inteligente consiste em estimular as competências emocionais de seus alunos. [...] O professor deve, pois, utilizar meios que permitam ao aluno sentir as coisas que aprende. Deverá então encontrar o modo de estimular seu lóbulo pré-frontal esquerdo, a fim de otimizar seu bem-estar emocional. Poderá, conseqüentemente, solicitar e estimular todas as competências emocionais do aluno.

O bem-estar emocional possibilitar ao aluno correlacionar o que é ensinado e os sentimentos que favorecer o “sentir” o aprender.

O educador necessita-se tornar-se um educador empático, pois poderá perceber os sinais dados pelo aluno e reverter os aspectos positivos e efetivamente ensinar.

Para construir um ambiente escolar agradável tem-se a Pedagogia Afetiva como uma proposta pedagógica a ser aderida.

Na educação, a afetividade tem a ver com o amadurecimento das emoções.

O estabelecimento de relações interpessoais proveitosas proporciona o chamado desenvolvimento harmonioso, onde todos almejam se desenvolver em um ambiente no qual sejam aceitos, acolhidos, respeitados e ouvidos.

O afeto enquanto norteador assegura o respeito às diferenças, isto é, um lugar em que todas as vozes se encontram.

Para Saltini (1997, p. 65) “as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas, elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores”.

A afetividade permite aos humanos serem humanos.

Na Pedagogia Afetiva, há uma parceria e respeito mútuo entre o aluno e o professor.

O ambiente escolar afetivo prepara os estudantes para a ação cidadã, constituindo uma sociedade mais justa e transformadora.

O SOCIOEMOCIONAL NA BNCC

Foi com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) onde firmou-se um compromisso com a educação integral, indo além do domínio de conteúdos, para desenvolver as competências socioemocionais.

Para Santos (2020) a quarentena não só torna visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito social de todos garantido pela Constituição e por si só traz mudanças ao indivíduo: cognitivamente, historicamente, culturalmente, afetivamente e socialmente.

O processo educacional tem desafios que vão além da potencialização cognitiva dos estudantes.

Formar as competências socioemocionais desses indivíduos também faz parte dessa jornada.

Afinal, a sociedade atual requer sujeitos formados de maneira integral, preparados para enfrentar os diversos estímulos pessoais e profissionais.

Ao propor que as competências socioemocionais sejam consideradas nos currículos escolares, a BNCC reforça a importância do desenvolvimento de competências e habilidades que vão muito além das características cognitivas.

As práticas pedagógicas precisam também valorizar o protagonismo dos estudantes, incentivando o autoconhecimento, o autogerenciamento e a habilidade de se conviver socialmente.

Construiu-se uma escola nova e contemporânea, onde professor e alunos não serão mais os mesmos. O ensino de habilidades socioemocionais e competências criativas entraram em pauta.

Assim este estudo nos permite concluir que o elo entre a: educação, pedagogia afetiva, competências socioemocionais, pandemia do coronavírus no contexto educacional farão parte das competências do século XXI onde temos de nos adaptar ao novo método de ensino, o aluno, será mais uma vez o protagonista de todo o conhecimento e a empatia em relação ao bem-estar coletivo, em busca de uma sociedade democrática que promova práticas participativas e dialógicas tornando o meio que se vive habitável para si e para os outros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BRASIL. Ministério da saúde. **COVID19 – Painel Coronavírus**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional: sentir para aprender**. Trad. de Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2008.

CURY, Augusto Jorge. **Treinando a emoção para ser feliz**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2001.

MARTINET, M. **Teoria das emoções**: introdução à obra de Henri Wallon. Trad. de J. Seabra-Dinis. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **O educador oculto**: em busca do imaginário pedagógico na prática docente. Dissertação (Mestrado) - UCP. Petrópolis, 2007.

_____. Avaliar: um diálogo da afetividade com a rede de relações desenvolvidas no cotidiano escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 173-181, nov. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. 28p.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1977.

VAIANO, Bruno. Vírus: vida e obra do mais intrigante dos seres. **Revista Super Interessante**, edição 414, p. 20-33, abril/2020.

VYGOTSKY, L. S. *Théorie des émotions*: étude historico-psychologique. Trad. de Nicolas Zivailoff e Christian Saunier. Paris: L'Harmattan, 1998.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

CAPÍTULO 7

AULAS DE BIOLOGIA NO CURSINHO PREPARATÓRIO PRÓ ENEM – 2019 DO
CCHSA/UFPB

DOI: 10.47402/ed.ep.c202210417967

Emerson Serafim Barros
Alcineide Morais
Weleson Barbosa da Fonseca
Marcos Barros de Medeiros

RESUMO

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) criado em 1998 pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Contendo atualmente 180 questões (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias) e uma redação dissertativa, que sempre cai como temática algum fato polêmico. Uma das disciplinas que está inserido em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, é Biologia. A metodologia utilizada na aula foi a do dialeto expositiva. Era trabalhado algum conteúdo sendo exposto no DATASHOW®, sempre sendo discutido o assunto, para que os alunos pudessem compartilhar suas opiniões e esclarecer suas dúvidas. A finalidade deste projeto, é auxiliar as pessoas que querem ingressar em uma graduação. Para atingir este objetivo, precisam fazer uma boa pontuação no “Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”. Tendo em vista que são ministradas aulas que sege a linha das temáticas utilizadas nos anos anteriores. Quando se trabalhamos em sala, a interpretação de questões e textos do ENEM, melhora o aprendizado dos alunos. E os torna mais participativos, pois o objetivo deles, é compreender como funciona a prova e como pode ser abordado determinado assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Biologia; didática; ENEM; IST

INTRODUÇÃO

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) criado em 1998 pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) no mandato do presidente **Fernando Henrique Cardoso, sendo elaborado pelo o então** Ministro da Educação Paulo Renato Souza (CELI, 2013). O principal objetivo do ENEM, era avaliar o desempenho das escolas públicas. De acordo com Celi (2013), a prova só tinha 63 questões objetivas de (Matemática, Geografia, Ciências, Português etc.) além de uma redação dissertativa. Atualmente a prova contem 180 questões (**Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias**) e uma redação dissertativa, que sempre cai como temática algum fato polêmico. Uma das disciplinas que está inserido em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, é Biologia.

O conceito de Biologia é bem fácil de ser encontrado em vários sites no GOOGLE®, sendo um deles: “**Biologia é a ciência que estuda os seres vivos** e suas leis orgânicas, formada

pelas palavras "bios", que significa "vida" e "logos", que significa "estudo", portanto, o "**estudo da vida**", disponível em MEU DICIONARIO nó GOOGLE®.

A Biologia, aborda diversas área de estudo, tendo como algumas subdivisões: Anatomia, Fisiologia, Ecologia, zoologia, botânica e saúde. A forma como os professores trabalham estes conteúdos, pode ser desmotivador ou motivador para os alunos. Alguns dos fatos que desmotiva os alunos a estudarem, é principalmente a subvalorização e descontextualização de uma realidade que não condiz com a deles (SANTOS, 2016). O professor é peça fundamental na formação dos alunos, a ele cabe o poder de os motivá-los ou desmotiva-los.

Há uma grande diversidade de definições de vida, desde as religiosas até as mais científicas; pode-se perceber como esse conceito ainda é um obstáculo no trabalho dos professores, também, a forte influência de explicações sócio religiosas (SILVA, 2009). Estes fatos, pode ser um grande obstáculo, pois o professor é o principal influenciador, se ele não for imparcial, vai ter a tendência em defender uma única teoria. Ou até mesmo, não apresentar outras linhas de pesquisas, além de impor sua opinião como verdade absoluta, assim, abusando de sua autoridade (CASTRO, 1998).

A finalidade deste projeto, é auxiliar as pessoas que querem ingressar em uma graduação. Para atingir este objetivo, precisam fazer uma boa pontuação no “Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”. Tendo em vista que são ministradas aulas que segue a linha das temáticas utilizadas nos anos anteriores, já que, não sabemos o que vai ser utilizado este ano, mas acreditamos que alguns assuntos são prováveis que apareça. Por isso, que um dos pontos primordiais que trabalhamos em sala é a interpretação de questões e textos. Já que não sabemos como vai ser apresentado a problemática da questão, mas se eles conseguirem interpretar a questão, com certeza vão conseguir responder.

A educação sexual é uma temática que deve ser bem abordada, tendo em vista a deficiência de informações os alunos possuem. Este fato se dar, devido à restrição em que a educação sexual se encontra, sendo abordadas só mente nas disciplinas de biologia ou ciências, ainda de formar ineficiente (VIEIRA; MATSUKURA, 2017). Temáticas como sexualidade, ainda não se apresenta em discussão significativamente nas escolas. Assim, predominando a discriminação entre iguais, desta forma, internaliza o preconceito ao indevido em formação, que se estenderá até a sua vida adulta (FURLAMENTTO *et al.*, 2018).

O tema da redação de 2015 foi: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Um dos erros dos alunos cederam na intervenção da temática, por desconhecer a grade de correção do ENEM, pela falta de familiaridade com os direitos humanos ou por serem vítimas de violência, e assim, tratarem com naturalidade, assim refletindo na redação (NEVES, 2018).

O objetivo deste trabalho foi de proporcionar um melhor desenvolvimento dos alunos, para que possam ter um melhor desempenho na prova do ENEM; estimular os alunos a estudarem mais, buscando novos conhecimentos; auxiliar a compreensão dos conceitos usado em Biologia; promover discussões, na qual eles podem expor suas opiniões sempre respeitar a opinião e os direitos dos outros; compreender os riscos da vida sexualmente ativa e ajudar os alunos a fazerem uma boa prova.

MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto cursinho preparatório PRÓ-ENEM da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) Campus III, é um projeto de extensão coordenado pelo professor Dr. Marcos Barros. O devido trabalho foi realizado no CCHSA, no período de Março a Dezembro de 2019. O público alvo era os alunos da rede pública de ensino, sendo o foco os alunos que concluíram ou estavam concluindo o ensino médio, pois estes eram os que iam fazer a prova. As aulas eram realizadas no período da noite, sendo ministrada uma aula semanalmente por disciplina a cada turma.

As aulas tinham duração de 1 hora e 40 minutos. A maioria dos alunos eram de cidades vizinhas, que se deslocavam até a cidade de Bananeiras, onde se localiza o CCHSA, os mesmos vinham em transporte cedido pelas prefeituras parceiras do projeto.

A metodologia utilizada nas aulas, foi a do diálogo e expositiva. Era trabalhado algum conteúdo sendo exposto no DATASHOW®, sempre sendo presado o debate, para que os alunos pudessem compartilhar suas opiniões e esclarecer suas dúvidas. Foi aplicado alguns simulados na disciplina para que eles se familiarizassem com a prova do ENEM.

Nas aulas, foram abordadas temáticas do cotidiano, como Ecologia, ciclo Biogeoquímico, Genética, entre outros conteúdos. Sempre sendo abordado os principais temas abordado pelo exame. Além de questionário sobre o ENEM, foi elaborado um questionário, para analisar o conhecimento e grau de esclarecimento sobre a sexologia, assim compreender como os alunos compreendem a temática. Pois um dos assuntos mais questionados por eles, era se haveria aula

de educação sexual. De modo que o questionário usado foi de cunho informativo, de forma a possibilitar a elaboração da aula, de forma a facilitar a abordagem temática, sem frustar os alunos ou constranger o professor.

Os alunos não se identificaram no questionário para que pudesse ser mantido o sigilo e para evitar constrangimento dos mesmos. Foi entrevistado 35 alunos sendo 13 homens e 22 mulheres, que responderam algumas perguntas dissertativas. Sobre os dados coletados pode ser descrito da seguinte forma.

RESULTADOS E DISCURSÃO

Desempenho dos alunos

Às turmas responderam bem as dinâmicas das aulas, com a metodologia empregada da aula expositiva dialética, obtendo-se um bom resultado, tendo em vista que se tratava de revisão de conteúdo já estudados pelos mesmos. Mas foi possível verificar a resistência de alguns alunos a que não aceitavam a metodologia adotada, pois era algo novo para a maioria deles. Mesmo assim, os que mostraram resistência no início, cederam com o passar do tempo. A aula expositiva pode-se tornar cansativa para os alunos, para Mendes (2019), aulas expositivas são eficientes, mas o número de alunos deve ser limitado, se o professor se propõe a dialogar com os alunos.

Os conteúdos eram expostos e debatidos, assim sempre trazendo a temática para a nossa realidade, facilitando a compreensão do mesmo. A cada três conteúdos ministrados, era realizado um simulado com 15 questões do ENEM dos anos anteriores, para que eles se familiarizassem com a prova. No primeiro simulado foi utilizado 15 questões 30 alunos fizeram e acertaram uma média de 71% das questões, já no segundo simulado 28 alunos fizeram e a média foi de 83% das questões acertadas. Pode-se perceber uma melhora nos índices da primeira para a segunda, na terceira teve um pequeno problema com transporte e só 13 alunos poderão ir fazer o simulado, de 15 questões obtendo-se uma média de 92% das questões acertadas. Os simulados obedeciam às sequências dos assuntos discutidos em sala.

Os alunos têm dificuldades nas aulas teóricas que são cansativas e desgastantes, mas gostam das aulas práticas. Nesse sentido, a utilização de diferentes metodologias contribui para que se ampliem as perspectivas do professorado no exercício de sua profissão de um modo mais satisfatório. Estruturar uma proposta de ensino diferenciada é de grande valor na atualidade.

Entretanto, reconhecemos que para ratificar nossas considerações a respeito das possibilidades e limites no uso desta proposta é imprescindível a testagem em sala de aula.

Primeiro ponto: idade dos alunos.

A idade média para os homes foi de 20,6 anos e 18,9 para as mulheres. Para Silva Filho e Araújo (2017), alguns fatores podem estar relacionados como fator sociais, cultural, econômico e outro fator que pode colaborar significativamente para evasão escolar e a falta de estímulo. Segundo Barros *et al.*, (2020) aulas dinâmicas além de estimular a participação dos alunos, ajuda os mesmos a entenderem e assimilar melhor o tema da aulas. Mas é uma cultura em algumas regiões do país, os rapazes ajudam os pais no trabalho, de forma a melhorar a renda da casa. Muitas vezes abandonando os estudos, como o relato de um aluno de 26 anos que diz:

“Só consegui termina o médio agora, depois que fui estudar o EJA a noite. Tive que parar de estudar, para trabalhar e ajudar na renda de casa, meus irmãos eram pequenos e eu tinha de ajudar meus pais pois eu era o mais velho”.

De acordo com Mergulhão (2016), o grau de escolaridades e renda dos pais, influenciara na vida profissional dos filhos. Isto justificaria o porquê as classes menos favorecidas financeiramente, tem maior taxa de evasão, menor grau de escolaridade e maior índice de analfabeto.

O segundo ponto: foi se eles, já tinha começado a vida sexual e com quantos anos começaram.

Dos 13 homens, só dois não respondeu, deixando a pergunta em branco e das 22 mulheres só 8 responderam e 14 deixaram em branco. A média de idade do início da vida sexual dos homes foi de 15,1 anos, já a idade média das 8 mulheres deu um resultado de 17,5 anos. Para Moreira e Santos (2011) a vida sexual dos indivíduos sofre influência significativa da cultura e do sociol. A diferença de idade pode estar relacionado a fatores de cultura, já que, os rapazes são incentivados a começarem a vida sexual, diferente das meninas que são ensinadas a se manterem virgem, até o casamento. Relato de uma aluna:

“Só transarei quando casar, pois meus pais me proibiram. Me falaram que se eu perde a virgindade antes do casamento, vou ser expulsa de casa.”

O terceiro ponto foi: se eles conheciam algum método de prevenção contra as IST.

Todos relataram que conhecia. O que deu para percebe, no tempo em que estivemos juntos conversávamos, foi que todos tinham a consciência que deveria se preserva, para evitar doenças e gravideis indesejadas. Segundo a Organização Mundial da saúde (OMS; OPAS, 2018) o Brasil está acima da média Latino Americana no índice de gravidez com 68,4%,

enquanto que a média latina é de 65,5%. Já a média no mundo é de 46% a cada 1000 mulheres grávidas. A região Norte com 24,8% seguida pela região nordeste com 21,1% são as regiões com o maior índice de gravides na adolescência do Brasil (BRASIL, 2018). Isto não foi percebido nas jovens que participaram do estudo. Todas tinham consciência de como se prevenir para evitar uma gravides e IST (Infecções Sexualmente Transmissível).

Quarto ponto: se no ensino médio, teve algum momento que falaram sobre educação sexual para eles.

A principal fonte de informação sobre as Educação Sexual que todos tiveram foi na escola, isto é muito bom, mas um pouco preocupante. Pois não é só obrigação das escolas de orientar os jovens para a vida sexual mais também dos pais (GONÇALVES, FALEIRO & MALAFALIA, 2013).

Todos têm a consciência que o principal método de prevenção contra as IST é a camisinha, já que, as palestras nas escolas era como evitar a gravides e as IST. É muito importante orientar os jovens sobre estes aspectos, pois é impossível evitar que eles comecem a sua vida sexual. Mas, o mais importante não é impedi-los de começar, mas sim, orienta-los para que eles tenham a consciências dos riscos de uma relação sem proteção. Isto já é o suficiente para eles pesarem, se vale a pena ou não começar a se relacionar com outras pessoas.

O quinto e último ponto: se eles, se consideram pessoas bem resolvidas com o corpo e gênero.

Os resultados foram bem positivos, todos os entrevistados se sentiram bem com seu corpo e gênero. Para Carlotto e Câmara (2007), o fato dos jovens estarem inseridos em um grupo de pessoas da mesma idade (amigos), favorece ao seu bem-esta psicológico, tendo em vista que vão compartilhar experiências e dar apoio umas aos outros. Desta forma, dar-se um melhor conforto para todos, pois ambos se ajudaram e se apoiaram. Uma segunda consideração diz respeito ao uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino de Ciências e Biologia, tendo em vista que, conforme já mencionado, não é possível dissociar-se escola e sociedade, e que o acentuado desenvolvimento científico e tecnológico influencia o conjunto da sociedade, demandando da escola a necessidade de criar um ambiente que auxilie o aluno a lidar com a massa de informações que recebe, selecionando-a, hierarquizando-a e manifestando-se criticamente perante ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O emprego de uma metodologia ativa, em que envolva mais trocas de informação e aulas contextualizadas, de forma a incorporar o cotidiano do aluno no que está sendo abordado em sala. Melhora o aprendizado e as aulas se tornam menos cansativas para ambas as partes. Além de motivar os alunos a participarem da aula os aproximam mais da escola, que por sua vez, diminui o evasão escolar.

Com dados coletados no questionário pode-se concluir que, os jovens estão mais informados sobre os problemas de saúde, que envolve, uma relação sexual sem se preserva. Ainda foi possível verificar que a escolas estão engajadas em orientar os jovens, mas infelizmente pode se perceber que o assunto ainda é restrito no âmbito escolar, e que ainda é precisa ser superado, além de englobar os pais nessa peleja.

As demandas da sociedade contemporânea requerem que a escola revise as práticas pedagógicas e tal revisão passa, necessariamente, pela reorganização dos conteúdos trabalhados, abandonando aqueles sem significação e elegendo um conjunto de temas que sejam relevantes para o aluno, no sentido de contribuir para o aumento da sua qualidade de vida e para ampliar as possibilidades dele interferir positivamente na comunidade da qual faz parte. Exigem, também, repensar as estratégias metodológicas visando à superação da aula verbalística, substituindo-a por práticas pedagógicas capazes de auxiliar a formação de um sujeito competente, apto a reconstruir conhecimentos e utilizá-los para qualificar a sua vida.

REFERENCIAS

BRASIL. JOÃO PEDRO SHOLL CINTRA. (Org.). Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018. 5. ed. São Paulo: Nywgraf Editora Gráfica Ltda., 2018. 72 p. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OJ5qyaZgqSAJ:https://observatori.o3setor.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/cenario_da_infancia_2018_internet.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 21 out. 2019.

CÂMARA, Sheila Gonçalves; CARLOTTO, Mary Sandra. Coping e gênero em adolescentes. **Psicologia em estudo**, v. 12, p. 87-93, 2007.

CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, pessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 9-22, jan. 1998. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-25551998000100002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100002. Acesso em: 12 nov. 2019.

CELI, Renata (Ed.). Quem criou o Enem? 2013. Disponível em: <<https://www.stoodi.com.br/blog/2019/09/02/quem-criou-o-enem/>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAUERMAN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista da; MARIN, Angela Helena. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, [S.L.], v. 48, n. 168, p. 550-571, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053145084>.

GONÇALVES, Randys Caldeira; FALEIRO, José Henrique; MALAFAIA, Guilherme. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *Holos*, v. 5, p. 251-263, 2013.

MERGULHÃO, Alfredo (Ed.). Escolaridade e renda dos pais influenciam carreira dos filhos, diz IBGE ... - Veja mais em <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2016/11/16/escolaridade-dos-pais-influencia-sucesso-profissional-dos-filhos-diz-ibge.htm?cmpid=copiaecola>. 2016. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2016/11/16/escolaridade-dos-pais-influencia-sucesso-profissional-dos-filhos-diz-ibge.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

MENDES, Fábio Ribeiro. **A nova sala de aula**. Simplissimo Livros Ltda, 2019.

MOREIRA, Maria Rosilene Cândido; SANTOS, José Francisco Fernandes Quirino dos. Entre a modernidade e a tradição: a iniciação sexual de adolescentes piauienses universitárias. *Escola Anna Nery*, v. 15, p. 558-566, 2011.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: a polêmica em torno da prova de redação do enem 2015 e 2017. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.L.], v. 57, n. 2, p. 731-755, ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/010318138652290382661>.

OMS, OPAS. América Latina e Caribe têm a segunda taxa mais alta de gravidez na adolescência no mundo. 2018.

SANTOS, Edinalva Alves Vital dos. Dificuldades no ensino-aprendizagem de botânica e possíveis alternativas pelas abordagens de educação ambiental e sustentabilidade. 2016 <http://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=2574>

SILVA, P. R.; ANDRADE, M. A. B. S.; CALDEIRA, A. M. de A. A concepção de professores de biologia sobre o conceito de vida. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), VII, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC/ABRAPEC, 2009, p. 1-12.

SILVA FILHO, R. B., & ARAÚJO, R. M. de L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35-48. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 22, n. 69, p. 453-474, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226923>.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO GLOBAL - COMO UMA NOVA FORMA DE PENSAR A EDUCAÇÃO PODE MUDAR UMA ANTIGA FORMA DE FAZER

DOI: 10.47402/ed.ep.c202210428967

Francisca Veronice Ferreira Pinto
Antônia Patrícia Silva Oliveira
Jerlânio Pires Moura

RESUMO

O presente artigo é uma revisão bibliográfica que se propõe a desenvolver algumas reflexões sobre a educação diante dos diversos desafios e problemáticas educacionais. O rompimento com as formas tradicionais de ensino abre caminho para a inserção de novas práticas pedagógicas, buscando desenvolver as potencialidades dos estudantes por meio de uma abordagem que respeita a totalidade de cada indivíduo e os diversos contextos envolvidos durante a produção do conhecimento. A educação ofertada nas escolas deve servir à humanização dos sujeitos por meio de uma formação integral. A visão de alguns teóricos com suas análises desenvolvidas sobre a educação colaboraram para a discussão: Paulo Freire (2013), Morin (2002), Cury (2006) e Pacheco (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Global. Currículo. Aprendizagem. Integral. Valores.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma educação centrada na formação de indivíduos com responsabilidade social e política, consciência crítica, e real compromisso com a sociedade continua sendo um grande desafio. O processo educativo deve estar em constante questionamento, buscando refletir sobre a prática docente, o currículo, as estratégias e metodologias aplicadas e principalmente como os alunos realmente aprendem.

Esse trabalho objetiva apresentar algumas discussões sobre a educação, buscando analisar as contribuições de alguns autores e materiais disponíveis sobre essa temática. A educação será transformadora à medida que aconteça um desprendimento das antigas estruturas e modos de fazer reprodutores dos conhecimentos. Educar para além da sala de aula, do livro didático e do currículo fechado e arbitrário. A educação global propõe uma aprendizagem transformativa, implicando, dessa forma, uma mudança radical para que seja possível uma formação capaz de desenvolver as várias dimensões do ser. (CONSELHO DA EUROPA, 2010) Nesta perspectiva, o pensamento e a ação são indissociáveis na promoção de uma educação integral.

A compreensão dos objetivos educacionais é essencial norteadora do fazer docente. Entender a educação para o desenvolvimento global do homem colabora para desconstruir um

ensino focado apenas nas competências cognitivas, no alcance de metas e na promoção de status acadêmicos. Pensar o processo de ensino e aprendizagem possibilita criticar, avaliar e questionar à prática pedagógica, abrindo caminhos para a construção de um saber mais amplo, dinâmico, participativo e integrado com a realidade.

As responsabilidades dos profissionais da educação são ampliadas diante desse enfoque global. Os estudantes devem participar da construção do conhecimento, inseridos em toda trajetória de questionamentos, pesquisa e elaboração das respostas.

A educação deve se utilizar de estratégias que possibilitem a união entre a teoria e a prática, tornando o ensino mais contextualizado, dinâmico e participativo. É necessário mudanças tanto na forma de ensinar, como na forma de aprender.

CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO GLOBAL

Os processos formativos são os principais requisitos para a transformação de uma sociedade, proporcionando a melhoria de vida da população, diminuindo as desigualdades e principalmente colaborando no crescimento pessoal, profissional, cognitivo e social, formando o homem para a vivência coletiva.

A educação pode realizar-se de diferentes maneiras e lugares, cumprindo diversos objetivos a fim de transformar os indivíduos em homens sociais. Freire (2013, p. 80): "reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada". A escola tem esse papel de colaborar no processo de desenvolvimento de cada indivíduo, buscando incentivar as descobertas e a produção do conhecimento.

Para Morin (2002a, p. 65):

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.

Esse reconhecimento da humanidade enquanto inacabada é essencial, pois a insatisfação e necessidade de aperfeiçoamento são motores do progresso e do processo constante de evolução.

O relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2001), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação:

um tesouro a descobrir, traz uma análise relevante a respeito do desenvolvimento da sociedade atual quando apresenta discussões e reflexões sobre os quatro pilares da educação:

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DOLORES, 1996, p.85, grifo nosso).

A prática pedagógica deve organizar o currículo escolar para que esses quatro pilares fundamentais da educação possam ser desenvolvidos ao longo dos processos formativos. O currículo da educação global forma o homem para exercer a cidadania, reconhecendo as responsabilidades individuais e coletivas e assumindo uma participação mais ativa na preservação ambiental e na luta pelos direitos sociais. (CONSELHO DA EUROPA, 2010)

Conhecer, fazer, viver juntos e ser são aspectos importantes dentro do ambiente escolar e devem estar inseridos no contexto de cada disciplina e na rotina diária da escola. A educação formal responsabiliza-se para além da instrução conteudística, não se esvazia na transmissão de informações, mas deve organizar-se para trabalhar com a complexidade de necessidades do homem.

Morin (2002b, p. 11) ressalta que: “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes”. Afinal, os conteúdos estão disponíveis em diferentes formas, principalmente através dos recursos tecnológicos, mas a promoção da humanização na escola só é possível por meio de um trabalho que valorize as relações humanas. A aprendizagem do ser e do conviver são cada vez mais necessárias para a transformação social e o estabelecimento de uma cidadania plena.

É necessário desenvolver as potencialidades dos alunos através de um trabalho global. Esse tem sido o grande desafio da educação: o desenvolvimento do ser integral. A totalidade do homem exige um processo educativo amplo, dinâmico, estabelecendo relação entre teoria e prática, razão e emoção.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a bancária, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação. (FREIRE, 2013, p.74)

Paulo Freire (2013) aborda a metodologia tradicional realizada nas instituições de ensino com o termo educação bancária. Esse tipo de educação distancia a relação professor e aluno, pois o primeiro é aquele que detém todo conhecimento e o segundo é apenas um indivíduo receptor das informações, não reage, nem se envolve com o processo, não reflete, nem produz saberes.

Os educandos não podem ser considerados recipientes vazios que serão preenchidos pelos saberes ofertados exclusivamente da transmissão dos conteúdos realizada pelo professor. A palavra bancária utilizada pelo patrono da educação, Paulo Freire (2013), expressa essa ideia de depositar na cabeça dos educandos conhecimentos, sem a existência de cooperação, compartilhamento de informações, reflexão. Nesse modelo de educação, prevalece na prática pedagógica dos educadores o autoritarismo, os alunos não podem realizar críticas, nem questionar ou duvidar do professor.

Esse tipo de educação que despreza todo conhecimento que o aluno possui e centraliza o professor no processo de aprendizagem é um modelo fracassado, não forma para a liberdade, nem para a cidadania. A pedagogia libertadora prepara para a democracia, desenvolve o juízo crítico e estimula a produção do livre pensamento e da conscientização dos educandos.

A teoria e a prática devem ser constantes no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a necessidade da interação entre o pensar e o agir para fomentar uma educação de qualidade, libertadora e problematizadora.

[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...], ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 2013, p. 134-135)

A ação educativa tem como principal objetivo a geração de conhecimentos, a aprendizagem significativa e transformadora da realidade dos sujeitos envolvidos nesse processo. A educação não pode centralizar-se na teoria ou na prática, todo percurso formativo deve estar permeado de possibilidades de exercitar a reflexão e a ação, iniciando nos planejamentos das aulas, atividades e projetos pedagógicos e continuando durante toda rotina escolar.

É necessário relembrar o que envolve as premissas do ato de pensar sobre educação e suas práticas. Conforme o Dicionário Online de Português, essa ação pode ser definida como sendo o “processo pelo qual a consciência apreende em um conteúdo determinado objeto”. Por

essa razão, envolve as práticas basilares de reflexão, combinação de ideias, meditação sobre determinado problema ou possibilidade, o que irá viabilizar condições ideais para suposições, imaginação, planejamento, e por fim, o preparo para colocar em prática os cuidados ou medidas que se fizerem necessárias. Por essa razão é que “Pensar é... destino inevitável” (CURY, 2006, p.6).

Ainda que amparados pela falsa segurança da zona de conforto, os profissionais da educação percebem que devem existir outras maneiras de se fazer educação para além dos modelos já estabelecidos. Ano após ano, os educandos entram e saem das instituições escolares, e em momento algum esse público se repete, são sempre novos olhares, interesses, novas curiosidades e dificuldades.

Então, como universos diferentes podem ser acolhidos e tratados de maneira uniformizada? Será que tudo pronto há décadas para esperar os estudantes que chegam todos os anos é uma estratégia fortalecedora de mudanças e melhorias dos sistemas educacionais? De acordo com Pacheco (2012b) em uma de suas entrevistas, entre diversos pontos de atenção, o autor traz à luz a importância não somente de se ter respostas prontas ou de esperar sempre as mesmas respostas para perguntas pré-determinadas, mas o impacto de acolher com sinceridade as perguntas genuínas dos estudantes. É a partir dessas indagações que as estratégias devem ser elaboradas.

Esse posicionamento de Pacheco (2012b) dialoga com o que propõe Cury (2006) acerca de como é possível mensurar as capacidades e valores das ideias de um pensador, que para o autor, “[...] a fertilidade das ideias de um pensador não está na sua capacidade de produzir respostas, mas na sua intimidade com a arte da formulação das perguntas, a arte da dúvida, arte da crítica e do quanto procura e suporta a experiência do caos intelectual.” (CURY, 2006, p. 48). Não por acaso, que ao conversar com seus estudantes, Pacheco (2012b) tenha ficado impressionado com as perguntas que eram frutos de suas ansiedades. Havia naquelas dúvidas mais conhecimento que nas respostas prontas que eram obrigados a fornecer a todos os seus professores anteriores.

Tamanho engessamento das metodologias e modelos educacionais poderá funcionar como uma mordça que impede a criatividade dos estudantes. Ao adentrar nas escolas, eles trazem um mundo de possibilidades, trazem o frescor dos anseios juvenis, e se mostram de janelas abertas para partilhar do seu mundo com a escola, se o que encontrarem for portas e janelas fechadas, aprenderão a se fechar e seguir maquinalmente os passos das engrenagens já

postas e empoeiradas pelo passar do tempo sem que ninguém mude absolutamente nada de lugar.

Como discutido até o momento, mudar prevê como pré-requisito o ato de pensar, que é o que antecede as tomadas de decisões. Uma escola aberta alimenta em seus estudantes os seus sonhos, as suas curiosidades, ela não poda, não restringe, pelo contrário, ela liberta. E da liberdade surgem novos modos de olhar, novos caminhos para trilhar e sujeitos mais conscientes de sua autonomia. Mas então que transformações há muito se fazem necessárias? O Guia Prático da Educação Global (2010) evidencia caminhos essenciais para a acolhida de novas maneiras de pensar educação quando afirma que:

A aprendizagem transformativa através da educação global envolve uma mudança profunda e estrutural nas premissas de base dos nossos pensamentos, sentimentos e ações. É uma educação tanto para a mente como para o coração. Implica uma mudança radical no sentido da interconectividade e cria possibilidades acrescidas para uma maior igualdade, justiça social, compreensão e cooperação entre os povos. (GUIA PRÁTICO DA EDUCAÇÃO GLOBAL, 2010, p. 13).

O ponto primordial que se evidencia do trecho acima citado é a mudança de pensamentos, sentimentos e ações. Três passos estratégicos e cruciais que conduzem à chave que dá acesso a todas as demais possibilidades existentes de se pensar e fazer educação transformadora. Pois sem mudança de pensamentos, de visão empreendedora e criativa, os sentimentos permanecem intactos, que por sua vez, mobilizarão as mesmas tomadas de decisões.

Ainda sobre os pilares da Educação Global, o Dicionário de Valores de José Pacheco (2012, p.7) elenca de A a Z, valores para vivência efetiva na educação. Como o próprio autor afirma, não são para enfeitar os PPPs das escolas, não são, nem deveriam ter sido utilizados em momento algum como acessórios, mas como posturas essenciais para que uma educação criativa e realmente viva se faça no ambiente escolar. Vasconcellos (2012) em prefácio da obra define bem os objetivos desse livro:

O objetivo deste livro não é, com certeza, ser um tratado sobre valores. Para isto, há muitas obras publicadas. O conjunto de valores aqui trabalhados é limitado. E justamente neste fato está o seu valor, a sua riqueza. Valores, temos muitos. Quais assumir? Quais tomar como referência? As reflexões aqui partilhadas pelo professor e amigo José Pacheco expressam, antes de tudo, uma prática, uma vivência concreta no âmbito da Escola da Ponte (e em novas práticas educativas nela inspiradas, inclusive aqui no Brasil). (VASCONCELLOS, 2012, p.7)

Assim, a Escola da Ponte construiu seu próprio desenho curricular a partir do estado inicial do lado de cá da ponte como sendo “aquilo que nós (professores) éramos”, e tendo como o outro lado da ponte, ou seja, o ponto de chegada, como sendo “aquilo que queríamos ser”

(PACHECO, 2012, p. 11). Por essa razão que as escolas modelos de experiências inovadoras na educação pelo mundo evidenciam exatamente esse aspecto no estado emocional de seus estudantes. Nas suas formações eles não são forçados para repetir velhos padrões, são livres para mostrar os caminhos que os atraem de dentro para fora da escola.

Os novos tempos estão a exigir um novo conceito de Educação, capaz de levar os alunos ao limite de suas potencialidades, preparando-os para um mundo cada vez mais globalizado e de frequentes descontinuidades tecnológicas. Isso requer uma escola que os ensine a se adaptar ao novo, a experimentar e não ter medo de errar – só inova quem tem possibilidade de errar. (RAMOS, 2019. p.28)

Novos tempos exigem novos conceitos de Educação. Entre algumas práticas que ilustram essa afirmação destacam-se os caminhos tomados por algumas escolas espalhadas pelo mundo. No geral, se pautam os valores da autonomia, do protagonismo estudantil e na cooperação, como é possível verificar no quadro resumo de algumas práticas desenvolvidas por essas instituições:

TABELA 1: Inovações educacionais pelo mundo

PRÁTICAS ESCOLARES	COMO SE CARACTERIZAM
TUTORIA	Professores como apoio e não como centro da aprendizagem
ITINERÁRIO	Roteiro em que o aluno escolhe o que deseja para a semana
INTERSERIAÇÃO	Estudantes de séries diferentes aprendem juntos
CAIXA DE PESQUISA	Composta por perguntas norteadoras para estudo e pesquisa
OFICINAS DE VIVÊNCIAS	Conceitos vividos na prática, definição pela emoção.
DESIGHT THINKING	Aprendizagem a partir de um problema
ASSEMBLEIAS / PARLAMENTO	Alunos protagonistas, gestão democrática.

FONTE: Quadro resumo construído conforme registro das inovações educacionais pelo mundo (FUTURA, 2018)

Em suma, a tabela traz alguns caminhos que já vem sendo trilhados nos últimos anos, que bastante têm contribuído para a formação desses estudantes. Há de se registrar que além dessas práticas, tantas outras são consolidadas em diferentes realidades sociais e culturais pelo mundo. Também é possível observar que todas elas foram idealizadas e consolidadas tendo em vista que “somos seres pensantes, produzimos ciência, arte, construímos relações humanas”.

(CURY, 2006. p. 211). Por essa razão, somos sujeitos com necessidades complexas, que abrangem nossa completude, visto que não somos apenas cognição, somos também produtos das nossas habilidades socioemocionais.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é de natureza básica, buscando ampliar os conhecimentos e discussões sobre a educação global por meio da apresentação de perspectivas educativas para a transformação do ensino e conseqüente melhoria dos processos formativos escolares. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.34) a pesquisa básica “Objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

Em relação aos objetivos, é de caráter exploratório, pois buscará levantar informações sobre o objeto de estudo que é a educação global. Essa etapa é introdutória e necessária para estabelecer familiaridade entre o pesquisador e o objeto de estudo, possibilitando um panorama mais amplo sobre a temática investigada (GIL, 2002).

O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa bibliográfica realizada por meio da consulta dos referenciais teóricos disponíveis nos diversos suportes informativos. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54) A pesquisa bibliográfica é [...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet [...]. A leitura e análise dessas produções teóricas colaboraram para a geração de ideias presentes nesse trabalho.

CONCLUSÃO

A educação escolar deve colaborar para a emancipação dos sujeitos por meio de uma prática pedagógica democrática, reflexiva, crítica e autônoma, reconhecendo e desenvolvendo as potencialidades de cada indivíduo envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Levando em consideração as abordagens, percebe-se a urgência de mudanças nos métodos de ensino. A educação não pode continuar replicando a memorização, decoreção, repetição em detrimento de metodologias que favoreçam a reflexão e produção de significados frente aos conhecimentos curriculares e extracurriculares. O professor não deve apresentar o conhecimento como algo pronto para ser apreendido, ao contrário, o conhecimento deve ser construído por todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Os valores humanos são imprescindíveis para a plena formação de sujeitos capazes de modificar as estruturas sociais vigentes, necessita urgentemente serem eleitos como pautas essenciais das políticas educacionais presentes e futuras. Não se pode mais resumir a formação escolar tão somente em conhecimentos linguísticos e matemáticos rasos como critério educativo consolidado. Ao sair da escola, esse estudante não terá bases para resolver questões simples do dia a dia, pois não vivenciou em momento algum uma espécie de treino para o mundo além dos muros da escola. Essa própria divisão entre o espaço de dentro e o de fora da escola evidenciam que as escolas vivem e ensinam quase que um universo paralelo ao mundo real que acontece lá fora.

As teorias precisam se revestir da prática para construir sentido, mas é na ação que elas devem se mostrar ou não eficazes, coerentes e assertivas para a finalidade proposta, que é a de formar integralmente.

É necessária uma educação integral. As instituições de ensino devem desenvolver atividades que propiciem não apenas o cognitivo dos alunos, ou seja, trabalhar as competências e habilidades das disciplinas tradicionais, mas também o social, o físico e o afetivo.

O compromisso da educação é com a formação de inventores, autores das próprias histórias, com autonomia para tomada de decisões e consciência do papel que cada indivíduo desempenha na promoção de uma sociedade mais pacífica, solidária, sustentável e democrática.

REFERÊNCIAS

FUTURA, Canal. **Destino: Educação - Escolas Inovadoras**. 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/ITnosmfvUGo>>. Acesso em: 15 de ago.2021

CONSELHO DA EUROPA. **Guia prático para a educação global**: um manual para compreender e implementar a educação global. Lisboa: Centro Norte-Sul da Europa, 2010.

CURY, Augusto Jorge. **Inteligência multifocal**: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

MONTEIRO, Raphael. **Intereducation 2015 – Eu, divergente!**2015. Disponível em: <https://youtu.be/qKa_2hLq2-8>. Acesso em: 25 de ago.2021

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002b.

PACHECO, José. **Dicionário de valores.** 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012a.

PACHECO, José. **Experiências inovadoras na educação /TED x Unisinos.** 2012b. Disponível em: <https://youtu.be/reOEnY8jkjo>. Acesso em: 15 de set.2021.

PENSAR. In: DICIO, Dicionário online de português. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 10 de ago.2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMOS, Mozart Neves. **Sem educação não haverá futuro: uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início de século 21.** São Paulo: Moderna, 2019.

VACONCELLOS, Celso dos Santos. In: PACHECO, José. **Dicionário de valores.** 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

CAPÍTULO 9

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À DISCIPLINA DE SISTEMAS OPERACIONAIS

DOI: 10.47402/ed.ep.c202210439967

Frederico Nogueira Leite
Humberto Abdalla Júnior
Eduardo Shiguo Hoji
Carina Calixto Ribeiro de Araujo

RESUMO

A metodologia tradicional de ensino geralmente não envolve o estudante na construção do conhecimento. Portanto, o uso de metodologias ativas é uma opção para o desenvolvimento de aspectos conceituais e práticos de uma disciplina, haja vista que elas são centradas no estudante, tornando-o o principal responsável pelo próprio aprendizado. Neste trabalho são descritos os desafios enfrentados na implementação de métodos de aprendizagem ativos na disciplina de Sistemas Operacionais do curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências da Computação do Instituto Federal de Brasília. As experiências resultaram no uso de uma metodologia mista que combina a aprendizagem colaborativa baseada em problemas e a inversão dos conceitos tradicionais de ensino: aluno estuda em casa os assuntos teóricos e em sala de aula resolve exercícios. A metodologia utilizada mostrou-se eficaz para o desenvolvimento das atividades da disciplina e os resultados do estudo mostram que a metodologia baseada em problemas e a aula invertida se complementam. Além disso, competências transversais, como trabalho em equipe, liderança, autoconfiança e autonomia na tomada de decisões foram desenvolvidas pelos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Aula Invertida, Aprendizado Baseado em Problemas, Aprendizado Ativo.

INTRODUÇÃO

Nos ambientes convencionais de ensino, de um modo em geral, os professores tendem a utilizar o tempo limitado das aulas para a transmissão de novos assuntos e conceitos.

Porém, nem sempre esse período de aula é suficiente para os estudantes esclarecerem suas dúvidas (BIJLANI & CHATTERJEE, 2013) (SANTANA et al., 2010).

Além disso, a maioria dos estudantes não se sente envolvida no processo de aprendizagem no Método Tradicional de Ensino (MTE). Dessa maneira, as atividades que eles desenvolvem, muitas vezes, se resumem em transcrever o conteúdo passado pelo professor. Em alguns casos, eles passam o tempo acessando redes sociais, aplicativos mensageiros ou dormindo durante as explicações (BISHOB & VERLERGER, 2013) (XIAOXUAN & RONG, 2011).

Essa falta de estímulo à participação ativa dos estudantes pode resultar em alguns aspectos prejudiciais ao processo de ensino/aprendizagem, como a dependência do professor durante a realização de atividades, assimilação insatisfatória de conteúdos teóricos e a replicação de atividades práticas de modo mecânico, sem que ocorra, por parte do estudante, a devida observância aos aspectos técnicos das implementações (LEITE et al., 2014).

Durante a realização das primeiras atividades na disciplina de Sistemas Operacionais (SO) do curso Bacharelado e Licenciatura em Ciências da Computação do Instituto Federal de Brasília (IFB), campus Taguatinga, os aspectos negativos supracitados foram observados. A apresentação do conteúdo teórico de acordo com as características do método tradicional não era capaz de envolver os alunos e estimulá-los a realizar as atividades propostas, resultando em exercícios raramente resolvidos com assertividade.

Assim, um modelo baseado na Aprendizagem Ativa surgiu como alternativa ao MTE e passou a ser adotada na disciplina. Esse modelo já havia sido aplicado pelo professor na disciplina de Comunicação em Redes de Computadores do curso técnico de nível médio de Manutenção e Suporte em Informática, durante o período de 2014 a 2015. (Abdalla et al., 2014)

Nesse método os estudantes são inseridos no processo de aprendizagem, sendo atribuídas a eles a realização de atividades, análise e a discussão dos resultados obtidos. Dessa forma, eles se tornam responsáveis por aprender, devendo, para tanto, ler, escrever, discutir e se engajar na resolução dos problemas. Além disso, eles são capazes de desenvolver habilidades profissionais desejáveis em estudantes de cursos tecnológicos, como o trabalho em equipe, liderança, autoconfiança e autonomia na tomada de decisão (RONGJIANG, 2011)(OSMAN, 2014).

Este trabalho tem por objetivo apresentar os aspectos relevantes da adaptação da aprendizagem ativa à disciplina de Sistemas Operacionais e detalhar o processo de desenvolvimento de um modelo híbrido de ensino ajustado às necessidades do ensino superior. Espera-se que os estudantes desenvolvam competências como liderança, trabalho em equipe e autonomia durante a tomada de decisão. Os resultados serão analisados de acordo com o desempenho e aproveitamento dos estudantes e análise qualitativa das suas perspectivas quanto à disciplina e às metodologias de ensino utilizadas.

DISCIPLINA DE SISTEMAS OPERACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS

A disciplina de Sistemas Operacionais é componente do curso de Ciências da Computação e foi ministrada no segundo semestre de 2015. O conteúdo programático contempla os seguintes assuntos: introdução à arquitetura dos sistemas operacionais; introdução ao Linux; conceitos sobre processos e threads; gerenciamento de processos; controles de acesso à região crítica; chamadas ao sistema; gerenciamento de memória e gerenciamento de arquivos. O conteúdo programático da disciplina é apresentado na Tabela 1.

O método de avaliação é composto por duas provas de conteúdo teórico, realização de exercícios dentro e fora da sala de aula e o desenvolvimento de duas aplicações práticas utilizando a linguagem de programação C. No primeiro trabalho os estudantes criam um sistema operacional que permita que um aspirador de pó (virtual) gerencie recursos de armazenamento (repositório de sujeiras), consumo de bateria e percurso que o equipamento deverá seguir. No segundo trabalho eles precisam desenvolver um jogo como Sudoku ou Campo Minado utilizando os conceitos apresentados na disciplina. Caso o aluno não obtenha sucesso nas avaliações, ele é submetido a uma avaliação final.

Tabela 1 – Cronograma de atividades da disciplina SO.

Semanas	Conteúdo Programático
1	Arquitetura dos Sistemas Operacionais – Visão Geral
2	Atividade Prática – Visão Geral (Linguagem de Programação C)
3	Processos e Threads – Aula introdutória
4 – 6	Processos e Threads – Aula Prática
7 – 8	Produtores e Consumidores (teoria e prática)
9	Prova 1 e Apresentação da Implementação 1
10 – 11	Algoritmo Jantar dos Filósofos (teoria e prática)
12 – 13	Mutex, Lock e Semáforos (teoria e prática)
14 – 15	Gerenciamento de Memória (teoria e prática)
16	Dispositivos de Entrada/Saída e Pipes
17 – 18	Gerenciamento e manipulação de arquivos (teoria e prática)
19	Prova 2 e Apresentação da Implementação 2
20	Avaliação final e resultados.

Fonte: Elaborado pelos autores

Como ferramenta de apoio às atividades foi adotado o Moodle, que é utilizado como repositório de conteúdo e interação com os estudantes. Também foi utilizado o aplicativo mensageiro *Whatsapp* como meio de comunicação, envio de informativos e, por vezes, envio de arquivos e materiais relacionados aos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

Metodologias ativas

A dificuldade dos estudantes em resolver exercícios e assimilar os conteúdos teóricos levou à aplicação de um modelo de aprendizado ativo que havia sido adotado na disciplina de Comunicação em Redes de Computadores (CRC) no curso técnico de nível médio em de Manutenção e Suporte em Informática (LEITE *et al.*, 2014). O desafio era saber se o método de ensino adotado no curso técnico, que tem como foco a preparação do aluno para o mercado de trabalho, poderia ser aplicado diretamente ou facilmente adaptado ao ensino superior, que possui um viés mais acadêmico.

O método ativo adotado na disciplina de SO tem como característica o uso da Aula Invertida (AI) para o desenvolvimento das atividades teóricas e o Aprendizado Baseado em Problemas (ABP) para os trabalhos práticos.

Na AI o estudante estuda o conteúdo teórico fora da sala de aula e utiliza os encontros das aulas presenciais para a realização de atividades. O professor tem como responsabilidade elaborar e/ou selecionar materiais de apoio, como vídeo-aulas, livros e apostilas e disponibilizá-los aos estudantes. Em sala de aula o professor sana dúvidas e resolve exercícios práticos junto com os estudantes. Nesse método de ensino as atividades que costumavam ser apresentadas em aulas presenciais destinaram-se a ser realizadas em casa e os exercícios de fixação e trabalhos, que costumavam ser “lição de casa”, agora são resolvidos em sala de aula (JONSSON, 2015).

Na metodologia ABP as atividades propostas pelo professor têm como ponto de partida a apresentação de um problema real, mal estruturado, para os quais os estudantes, que normalmente são divididos em pequenos grupos de trabalhos, devem buscar uma solução. Esses trabalhos são desenvolvidos em um ambiente colaborativo que pode ser realizado em sala de aula ou fora dela (WARD & LEE, 2002).

Isso faz com que o aprendizado seja auto-dirigido e os estudantes são suscitados a buscar as informações necessárias para solucionar o problema apresentado e a questionar se as soluções propostas levam a resultados satisfatórios (WARD & LEE, 2002). Além disso, alguns trabalhos denotam que aspectos interdisciplinares e habilidades transversais, como autoconfiança, trabalho em equipe, liderança e autonomia, podem ser desenvolvidos (SANTANA *et al.*, 2010) (LEITE, 2014) (DHAMS, 2014).

Como ambas disciplinas contém atividades teóricas e práticas e o método ativo adotado em CRC contempla essas atividades, foi possível realizar os ajustes necessários para a inclusão

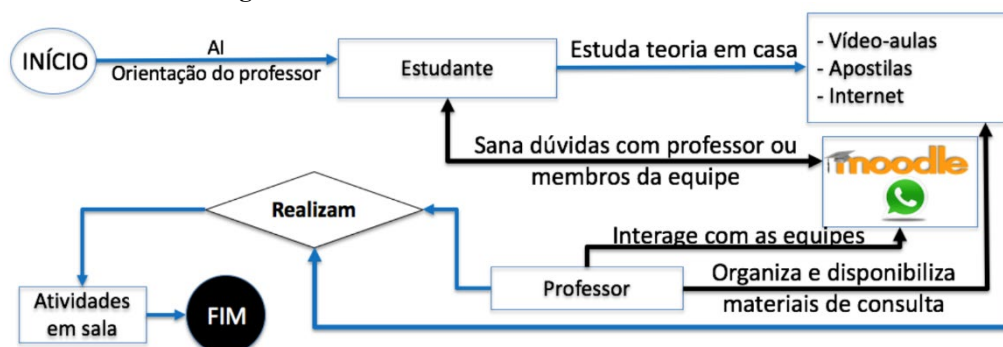
do método ativo na disciplina de SO. Porém, houve a necessidade de observar as especificidades dos estudantes antes de mudar o currículo da disciplina.

Os estudantes do curso superior ingressam na instituição por meio de um processo seletivo criterioso que é o ENEM, enquanto que no curso técnico a seleção é feita por sorteio. Em função dessa diferença no processo seletivo, considerou-se que as turmas do curso superior em Ciências da Computação eram mais homogêneas do que as turmas do curso técnico, não havendo a necessidade de realizar atividades de nivelamento de conhecimentos. Portanto, a preparação de material didático e elaboração das atividades práticas tornou-se menos complexa do que no curso técnico, haja vista que no superior os alunos são mais autônomos e possuem conhecimentos comuns sobre os pré-requisitos necessários para a disciplina SO.

ESTRUTURA E ATIVIDADES DA DISCIPLINA

A disciplina de Sistemas Operacionais é componente do quarto semestre do curso de Ciências da Computação e foi ministrada no segundo semestre de 2015. Ela possui carga horária de 72 horas (dividida em quatro horas por semana). O conteúdo teórico da disciplina foi ministrado de acordo com a método AI, conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxo de atividades realizadas no método AI



Fonte: Elaborado pelos autores

Nessa metodologia o professor apresenta ao estudante os assuntos que eles precisam estudar em casa. Os materiais disponíveis, em geral, são vídeo-aulas (produzidos pelo professor ou disponíveis no Youtube); apostilas ou livros; e links de sites que abordam o tema que será apresentado em aula.

O *Moodle* e o *Whatsapp* são as ferramentas utilizadas para interação entre o professor e os estudantes. Pelo *Whatsapp* o professor sana dúvidas que naturalmente surgem durante o estudo individual de cada estudante, encaminha materiais complementares (quando necessário) e envia informes de interesse geral. O *Moodle* é utilizado como repositório de conteúdo, envio de arquivos por parte dos estudantes e realização de avaliações.

Após o processo de estudo individualizado do estudante, a aula é iniciada apresentando uma breve revisão de conteúdo, de aproximadamente 15 minutos, com o intuito de sanar possíveis confusões ou dúvidas sobre um determinado assunto. Posteriormente, inicia-se a resolução de exercícios, etapa de fundamental importância para os estudantes fixarem os conhecimentos e colocarem em prática o que foi estudado.

Os trabalhos práticos são executados de acordo com a metodologia ABP, seguindo o fluxo mostrado na Figura 2. O processo de implementação é realizado em paralelo às aulas teóricas (fora da sala de aula). Porém, o professor disponibiliza, sempre que necessário, espaços para os grupos se reunirem durante os encontros presenciais para que eles se organizarem e planejem o processo de implementação da atividade proposta.



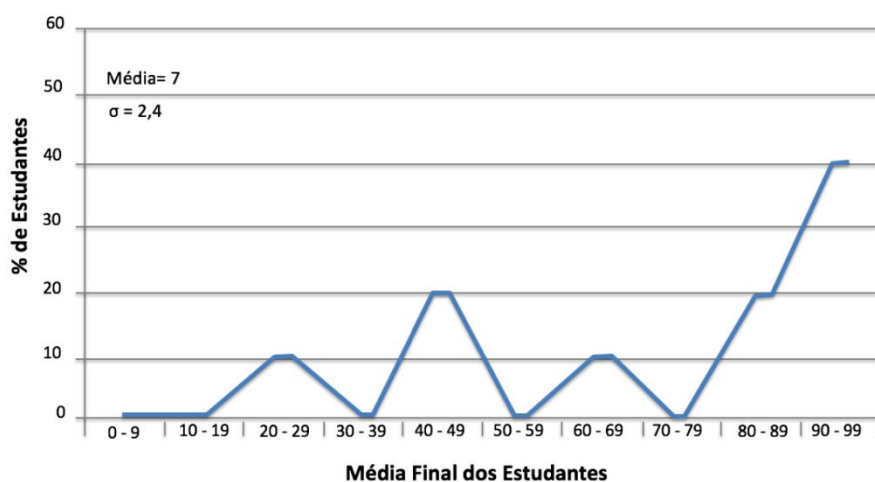
Fonte: Elaborado pelos autores

No ABP é apresentado aos grupos uma descrição do que eles precisam implementar. Depois, os estudantes são responsáveis por buscar todo o material de consulta que lhes servirão de apoio durante a implementação. Novamente, o *Moodle* e o *Whatsapp* são utilizados como ferramentas de comunicação e suporte, com a diferença que no ABP o professor não auxilia os estudantes durante resolução dos problemas, mas os orienta sobre o escopo dos trabalhos e também os auxilia quanto ao direcionamento das atividades que precisam ser realizadas. A última etapa do fluxo de atividades é a apresentação dos resultados, em que tanto o professor quanto os estudantes avaliam os trabalhos desenvolvidos.

RESULTADOS E ANÁLISE

A disciplina foi iniciada com 18 estudantes. Desses, três relataram ao professor que estavam cursando, concomitantemente com SO, outras disciplinas que eram pré-requisito e que não estavam conseguindo conciliar os estudos; outros dois conseguiram aproveitamento de estudos e foram dispensados de cursar a disciplina e houve três evasões. Portanto, a disciplina contou com dez estudantes frequentes e atuantes. Apesar do número reduzido de estudantes, a

utilização da metodologia com essa turma serve para identificar os ajustes necessários para adaptá-la ao ensino superior.



Fonte: Elaborado pelos autores

O histograma das notas é apresentado na Figura 3. A média geral dos estudantes foi de aproximadamente 7,0, sendo que a nota mínima para a provação na disciplina é 6,0. O desempenho dos estudantes foi satisfatório, com cerca de 70% de aprovação. Dentre os estudantes reprovados: um evadiu após a realização da primeira avaliação e outros dois não conseguiram acompanhar o ritmo das aulas.

Percepção dos estudantes

A percepção dos estudantes sobre a utilização de metodologias ativas foi analisada com base na aplicação de um questionário composto por questões objetivas e discursivas ao final do semestre letivo. O questionário contém um total de vinte e cinco questões. Um total de 9 estudantes participaram da pesquisa e o tempo médio para as respostas foi de 10 minutos.

As perguntas foram distribuídas em seis áreas que concentram perguntas referentes aos seguintes assuntos: I- perguntas gerais sobre a disciplina; II- informações sobre o conteúdo disponibilizado para os estudantes; III- uso apropriado das Moodle e Whatsapp; IV- Informações sobre as atividades práticas; V- Pertinência e eficácia dos exercícios e avaliações adotadas na disciplina; e VI- Auto-avaliação.

As respostas possíveis para as perguntas seguem a escala de Likert (MARON *et al.*, 2014): 1-Discorda fortemente; 2-Discorda; 3-Indiferente; 4-Concorda; 5-Concorda Fortemente. Além dos campos objetivos, o questionário contou com um espaço discursivo destinado a sugestões, elogios e críticas. Esses dados foram analisados baseado nos princípios definidos por

(BARDIN, 2010). Essa técnica de análise de dados é desenvolvida por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, agrupando temas recorrentes para compor uma categoria empiricamente definida, o que permite a interpretação de conhecimentos relativos ao objeto da pesquisa.

As categorias foram definidas de acordo com a semelhança semântica que inclui as contradições e especificidades dos temas descritos nos dados coletados para análise. Nesse caso, os referidos dados são as respostas discursivas apresentadas pelos estudantes no questionário. Os nomes das categorias emergiram após a análise dos conteúdos estabelecidos a partir da verificação das verbalizações. O termo verbalização é a descrição fiel das respostas apresentadas pelos estudantes. Porém, às vezes, durante as transcrições é necessário a realização de correções ortográficas desses conteúdos, apresentados na Tabela 2. Cada texto verbalizado é relacionado a um estudante a partir da Letra “E” seguida de um número.

Tabela 2 – Resultado da Análise Qualitativa

CATEGORIAS	VERBALIZAÇÕES
“A disciplina requer dedicação”	(...) “A disciplina precisa de dedicação, pois, o volume de assuntos que eu tenho que estudar é elevado exigindo de mim conhecimentos avançados de programação e assimilação do conteúdo teórico de SO” E2 (...) “Eu pensei em desistir porque a disciplina me exigiu muito tempo e eu estou estagiando, quase não dava para estudar em casa. Apesar de não ter sido aprovado, eu gostei da disciplina”. E9
“Estudar em casa”	(...) “Eu tinha o hábito de estudar em casa antes das aulas, mas quando o professor preparava o material e mantinha-se disponível para sanar dúvidas no <i>Whatsapp</i> , o aprendizado tornou-se mais efetivo” E1 (...) “Eu quase não tenho tempo para estudar em casa, dessa maneira, sempre que eu chegava na sala de aula sem ter lido o material que o professor disponibilizava eu me sentia perdido. Acho que esse foi um dos motivos por eu ter reprovado”. E9 (...) “Eu só comecei a estudar em casa quando eu percebi que se eu não fizesse a minha parte eu iria reprovar. Mas quando isso se tornou hábito eu percebi que o aprendizado acontecia com mais facilidade. E4
“Atividades práticas”	(...) “Tivemos que dividir tarefas e trabalhar em equipe para conseguirmos cumprir os prazos”. E3 (...) “A partir das atividades práticas eu comecei a me interessar e aprofundar mais sobre o Kernel do Linux. Quero contribuir com a comunidade de software livre.” E6 (...) “Os conceitos que estão por trás de um SO me deram novas ideias de como realizar programações mais robustas e aplicar alguns conceitos aprendidos na disciplina em outras disciplinas”. E5

CATEGORIAS	VERBALIZAÇÕES
“Aprendizado ativo”	(...) “Essa foi a primeira vez que cursei uma disciplina que usava conceitos de aprendizado ativo. Achei muito produtivo pois eu aprendi muito por estar envolvido nas atividades que o professor passava em sala de aula. Outros professores do curso poderiam adotar esse método.” E7 (...) “Eu tenho o intuito de seguir na área de Educação na Engenharia. Eu já havia lido alguns trabalhos sobre o assunto, mas não conhecia nenhum desses métodos na prática. Percebi que realmente o método funciona”. E6 (...) “Quando menos percebi eu já estava envolvido com a disciplina. A maneira como realizamos o desenvolvimento dos trabalhos e os materiais que o professor disponibilizou me ajudou nos estudos” E1
“Moodle e Whatsapp”	(...) “O Moodle foi uma ferramenta muito útil, tudo que precisávamos saber a disciplina e materiais didáticos estavam disponíveis.” E4 (...) “A maioria das minhas dúvidas eram enviadas pelo Whatsapp e o professor respondia muito rápido. Dessa maneira foi possível tornar o aprendizado dinâmico”. E5 (...) “Normalmente quando eu estudo em casa um assunto que eu não tenho conhecimento, as dúvidas são inevitáveis. Mas o apoio do professor tanto no Moodle quanto no Whatsapp me ajudou muito durante o esclarecimento dos conteúdos que eu tinha dificuldades”. E8

Fonte: Elaborado pelos autores

As respostas dos estudantes indicam uma boa aceitação dos métodos adotados e que tanto o *Moodle* quanto o *Whatsapp* foram ferramentas úteis para a disciplina. As atividades práticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula foram adequados e estavam condizentes com o assunto teórico aplicado. Porém, alguns estudantes enfatizaram que a quantidade de atividades foi demasiada. Eles se auto-avaliaram, de modo geral, como bons estudantes.

As verbalizações indicam que os estudantes perceberam a necessidade de dedicar tempo para a disciplina, uma vez que o conhecimento é construído por eles. Além disso, as atividades que eles realizaram nas metodologias ABP e AI precisam de dedicação para serem desenvolvidas. Eles aprovaram as metodologias ativas e sugeriram que esse método pudesse ser expandido para todo o curso e não somente para uma única disciplina. Por fim, ressaltaram que o *Moodle* e o *Whatsapp* foram importantes para a consolidação do conhecimento.

Percepção do professor

A aplicação de metodologias ativas demanda muito tempo do professor em função da necessidade de elaborar materiais, propor atividades práticas e acompanhar de perto o desempenho dos grupos. Os estudantes também sentiram dificuldade em se adaptar ao processo de mudança de paradigma, porque na AI eles precisam estudar em casa e com o ABP eles desenvolvem, sem o auxílio do professor, as atividades propostas.

Portanto, o primeiro desafio foi estimular os estudantes a desenvolver o hábito de estudar em casa. Foi necessário realizar um trabalho de conscientização, mostrando que a construção do conhecimento depende deles e que, caso eles não estudassem em casa, toda a turma seria prejudicada, pois o tempo disponível em sala de aula seria utilizado para explicações teóricas ao invés de realizar as atividades práticas. Em poucas semanas verificou-se que eles realmente haviam mudado de postura, tornando-se mais ativos durante as aulas.

Outro desafio foi convencê-los de realizar atividades práticas sem que o professor explicasse o conteúdo que deveria ser abordado nas implementações. Alguns estudantes esperavam o auxílio do professor no processo de implementação. Porém, quando eles perceberam que se não fizessem as atividades propostas iriam reprovar na disciplina, eles começaram a agir.

As metodologias AI e ABP se complementam. Na AI os estudantes conseguem desenvolver com desenvoltura as atividades propostas, porém, eles ficam dependentes do professor para adquirirem materiais de consulta e realizarem qualquer atividade. Já no ABP os estudantes precisam buscar pela solução dos problemas sozinhos. Portanto, com a utilização desse método misto de aprendizagem eles são capazes de utilizar as fontes de informação disponíveis no desenvolvimento de soluções, desenvolvendo habilidades que são imprescindíveis para o mercado de trabalho, tais como liderança, autoconfiança e trabalho em equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação da metodologia baseada no aprendizado ativo à disciplina de Sistemas Operacionais em nível superior foi realizada com uma turma piloto e possibilitou identificar os pontos fortes e os ajustes necessários a esse nível de ensino.

O uso das metodologias ativas na disciplina SO proporcionou ganhos no processo de formação dos estudantes, como uma maior participação nas aulas e o desenvolvimento de habilidades transversais. Com isso, o desempenho acadêmico da turma foi satisfatório, apresentado um alto índice de aprovação.

A percepção dos estudantes quanto à metodologia foi positiva. O método AI foi capaz de desenvolver neles o hábito de estudar em casa assuntos que o professor ainda não apresentou em sala. Essa característica os auxilia na fixação do conhecimento e proporciona um melhor aproveitamento das aulas, haja vista que o assunto ministrado não é mais uma novidade e eles podem sanar dúvidas ao invés de estudar conceitos novos.

No ABP os estudantes desenvolveram a capacidade de serem autodidatas e autônomos, buscaram por soluções sozinhos e tiveram que trabalhar em equipe. Todas essas características são importantes não somente na vida acadêmica, mas na vida profissional deles.

A próxima turma de SO será ministrada no segundo semestre de 2016 e a metodologia será novamente aplicada. Com isso, novos dados poderão ser analisados com o objetivo de consolidar os aspectos positivos e corrigir aspectos negativos que possam ser observados durante o processo de ensino-aprendizado com a utilização mista de metodologias ativas.

Em função do processo seletivo mais criterioso enfrentado pelos estudantes de nível superior, percebe-se que o seu nível de instrução é mais uniforme do que dos alunos do curso técnico, mas a realização de uma fase de nivelamento poderia melhorar a eficácia da metodologia e deve ser incorporado à metodologia para avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, ed. 70, 2010, 280 p.

BIJLANI, K.; CHATTERJEE, S. Concept Maps for Learning in a Flipped Classroom. IEEE Fifth International Conference on Technology for Education, p. 57-60, 2013.

BISHOP, J. L.; VERLGER, M. W. The Flip Classroom: A Survey of Research. 120th ASEE Conference & Exposition, Atlanta, USA, p. 3-18 2013.

DAHMS, M. L. Problem Based Learning in Engineering Education. 12th Active Learning in Engineering Education Workshop. RS, Brasil. p. 4-14, 2014.

LEITE, F. N.; ABDALLA, H. A.; HOJI, E. S.; VIANNA, W. B. Using Problem-Based Learning (PBL) in Technical Education. 12th Active Learning in Engineering Education Workshop, RS, Brasil, p. 58-68, 2014.

JONSSON, H. Using Flipped Classroom, Peer Discussion, and Just-in-Time Teaching to Increase Learning in a Programming Course, Frontiers in Education Conference (FIE), El Paso, Texas, p.1-9, 2015.

MARON, A.; VISINTIN L.; ABEIJON. L. A. Relation between polling and Likert-scale approaches to eliciting membership degrees clarified by quantum computing, IEEE Conference on Fuzzy Systems. p. 1-6, 2013.

OSMAN, S.; JAMALUDIN, R.; MOKHTAR, N. E. Flipped Classroom and Traditional Classroom: Lecturer and Student Perceptions between Two Learning Cultures, a Case Study at Malaysian Polytechnic. International Education Research, p. 16-25, 2014.

RONGJIANG, P. Study on development of higher vocational school students' practical ability of entrepreneurship, Communication Software and Networks (ICCSN), IEEE 3rd International Conference, p. 301-304, 2011.

SANTANA, A. C.; ABDALLA, J. H.; TITO, D. J.; MOLINARO, L. F. Experience Implementating Project Based Learning in Engineering with Focus on Soft Skills Acquisition. IEEE Multidisciplinary Engineering Education Magazine, p. 27-34, 2010.

XIAOXUAN, Z.; RONG, G. Games in PBL teaching for vocational school students: Take the course “The basic information technology” for an example. Consumer Electronics, Communications and Networks (CECNet), p. 100-103, 2011.

WARD, J. D.; LEE, C. L. Review of Problem-Based Learning. Journal of Family and Consumer Science Education, v. 20, n.1, p. 16-26, 2002.

CAPÍTULO 10

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA PERSPECTIVA REGIONAL

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104410967

Johnny Victor Matos Abjaud
Luís Manuel Borges Gouveia

RESUMO

Analisar a qualidade do ensino superior é um tema que abrange muitas vertentes, um campo de estudo relevante para o entendimento de como a quantificação desta qualidade pode influenciar nos resultados e no desempenho de uma instituição. Conforme Lei Federal n. 10.861, de 14 de abril de 2004, o Brasil tem um sistema de avaliação determinado pela referida legislação e a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior apresenta uma série de critérios que visam a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior brasileiras. Este estudo tem como objetivo apresentar uma analogia a respeito da qualidade do ensino superior, especificamente nas 194 universidades, no âmbito das macrorregiões do Brasil, Sul, Sudeste, Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Distrito Federal; e ainda, demonstrar o processo de avaliação e regulação do Ministério da Educação das instituições de ensino superior. Conforme resultados obtidos nesta pesquisa, as regiões sudeste, sul e distrito federal estão à frente em todos os indicadores. Percebe-se, ainda, que, mesmo com muitas universidades apresentando cursos com notas nos indicadores acima da média geral, ainda existem 752 cursos de universidades com notas inferiores a dois no ENADE.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Sinaes. Indicadores. Qualidade. Regional.

INTRODUÇÃO

Analisar a qualidade do ensino superior é um tema que abrange muitas vertentes, um campo de estudo relevante para o entendimento de como a quantificação desta qualidade pode influenciar nos resultados e no desempenho de uma instituição.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tornou-se uma ferramenta importante do Ministério da Educação (MEC) para estabelecer critérios que padronizem os diversos modelos institucionais acerca do ensino superior, como as universidades, sejam elas públicas ou privadas, vislumbrando, especialmente neste estudo, o âmbito da qualidade das universidades das macro regiões brasileiras, ao que tange os critérios do SINAES. Neste estudo são apresentados resultados específicos somente das 194 universidades participantes do ENADE, devido a sua relevância em número de cursos e oferta de matrículas, utilizando alguns comparativos com relação a todas as IES brasileiras, a fim de elucidar a qualidade do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, define que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização acadêmica, são classificadas como: faculdades; centros universitários; universidades; institutos federais de educação, ciência e tecnologia; e centros federais de educação tecnológica. Ainda, segundo a legislação, as universidades são definidas como instituições pluricurriculares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Dentre os desafios de uma gestão universitária eficaz, está o controle da qualidade dos serviços prestados pela instituição. O sistema de avaliação determinado pela legislação brasileira, a partir da lei Lei 10.861 de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior é, atualmente, o principal indicador para auxiliar na gestão de desempenho destas instituições. (BRASIL, 2004)

Portanto, faz-se necessário compreender como as variações dos indicadores de qualidade aconteceram pelas regiões, com base nos dados coletados no ano de 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e como eles fomentam decisões governamentais e institucionais sobre o processo de ensino-aprendizagem.

LEI 10.861 DE 2004

A Lei 10.861 de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), foi implementada no mesmo ano de publicação no Diário Oficial da União e estabeleceu a política nacional de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) visando alcançar uma educação com qualidade de excelência.

Dentre as atribuições legais dispostas na referida Lei, definidas no parágrafo 1º, do Artigo 1º, tem-se as seguintes finalidades:

Melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Ainda, ressalta-se que a Lei 10.861 de 2004 visa a melhoria da qualidade da educação superior, conforme descrito no Artigo 1º e também o caráter regulador, expresso no Parágrafo único do Artigo 2º, que salienta:

Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004).

Destacam-se os indicadores determinados pela legislação que pressupõem avaliação das práticas de gestão, cursos e estudantes, são eles:

Avaliação institucional: segundo apresentado por Haas (2017a) esta etapa da avaliação tem fundamentos com a estrutura da organização, conforme descrito no Artigo 3º da Lei 10.861 de 2004, caracterizando a instituição em conceitos que determinam todas as dimensões avaliadas:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (BRASIL, 2004).

Os critérios adotados pela legislação, conforme ressaltado no Art. 3º de Brasil (2004), visam garantir que a estrutura da instituição atenda aos requisitos da lei e sejam base de sustentação para que a qualidade dos cursos seja assegurada.

Avaliação de cursos: Haas (2017a) salienta que somente a avaliação institucional não é suficiente para garantir resultados positivos, para isso o Art. 4º da Lei 10.861 de 2004, define que os cursos de graduação devem ser avaliados segundo os critérios da referida Lei:

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (BRASIL, 2004).

Dentre os indicadores definidos pela legislação tem-se Conceito Preliminar de Curso (CPC), segundo definido por Brasil (2020), trata-se de um indicador de qualidade que tem por objetivo avaliar os cursos de graduação. Os cálculos são obtidos no ano seguinte a realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Este indicador tem sua base a avaliação de desempenho de estudantes, o processo formativo, conforme Haas (2017a) e relacionados aos recursos didático-pedagógicos, ao corpo docente e a infraestrutura da instituição.

Além do CPC, os alunos concluintes nos cursos de graduação são avaliados pela ENADE, que confere o desempenho de cada curso segundo suas características e conteúdos específicos.

Avaliação de desempenho dos estudantes: conforme descrito no Art. 5º o desempenho dos estudantes é um dos resultados importantes para a avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro:

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004).

Portanto, conforme ressalta Haas (2017a) e Haas (2017b), todo o processo avaliativo definido pelo SINAES é composto por três componentes principais que abrangem uma série de

fatores que vão desde a estrutura das instituições até o nível de desempenho final dos estudantes dos cursos de graduação, descrito na íntegra em Brasil (2004b), quanto aos procedimentos e instrumentos utilizados para avaliação das IES e define a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

HISTÓRICO DO SINAES

Conforme Lei Federal n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, descrita em Brasil (2004a), foi definitivamente implantado no mesmo ano no dia primeiro de setembro, neste tempo a adesão das instituições foi definida a partir de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), segundo definições normatizadas pela Portaria n.º 2.051 de 2004, conforme apresentado em Brasil (2004b).

Haas (2017a) e Haas (2017b) apresenta um histórico sucinto do SINAES e suas atribuições perante os objetivos traçados pela legislação. Inicialmente, com a criação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), dentro das quatro etapas previstas para se obter os primeiros resultados efetivos do programa. As demais etapas estruturadas pelo CONAES compreenderam uma avaliação externa executada por especialistas que visitavam as IES, posteriormente, em 7 de novembro de 2004, com a primeira aplicação do Enade conforme Portaria n.º 1.606, de 1º de junho de 2004, a partir de uma amostragem dos alunos ingressantes e concluintes dos 13 cursos das áreas de saúde e ciências agrárias e, por fim, a avaliação individual dos cursos de graduação, executada por especialistas nomeados conforme o curso e IES.

Os 13 cursos de graduação definidos para aplicação do ENADE foram: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

Conforme apresentado por Brasil (2011), após a primeira aplicação do ENADE, realizada em 2004, houve um crescimento nos próximos três anos subsequentes, como pode-se observar na tabela 1:

Tabela 1 - Número e percentual dos cursos participantes do ENADE 2004 e 2007 segundo a categoria administrativa Universidades

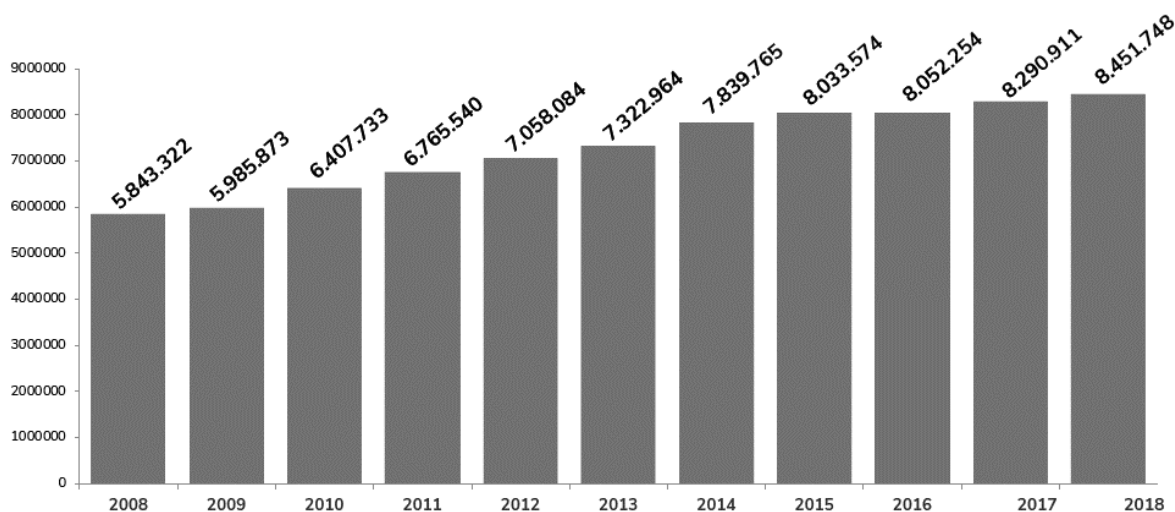
	2004	2007	% aumento
Brasil	2.184	3.239	48%
Federal	295	405	37%
Estadual	218	260	19%
Municipal	60	84	40%
Privada	1.611	2.490	55%

Fonte: Adaptado de BRASIL (2011, p. 40)

Segundo dados descritos pelo INEP, mostrados em Brasil (2011), houve um crescimento no número de participantes, entretanto, ainda modesto para um país de proporções continentais como o Brasil.

Considerando os dados de 2018, divulgados pelo INEP, e comparando aos dados descritos na Tabela 1, no ano de 2007 haviam 2281 IES no Brasil, já no ano de 2018 existiam 2537 IES, um aumento de mais de 11%. Já o número de matrículas em 2007 foi de 4.880.381, contra 8.451.748 em 2018. A evolução dos números de pessoas matriculadas (Gráfico 1) reflete o aumento da oferta de cursos de quantidade de IES.

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas na educação superior entre 2008 e 2018.



Fonte: Adaptado de BRASIL (2018b, p. 17)

Nota-se que, em relação ao ano de 2007, houve um crescimento de mais de 73% no número de matriculados considerando os resultados de 2018. Importante ressaltar que as Universidades representam mais de 64% das matrículas nos cursos de graduação em licenciatura de todas as IES registradas no ano de 2018, segundo notas estatísticas do INEP. (BRASIL, 2018b)

AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO NO SINAES

O processo proposto pelo SINAES apresenta uma série de critérios que preconizam a qualidade do ensino superior a partir da avaliação e regulação das IES do Brasil. Francisco, Vefago e Mello (2018) ressaltam que é necessária uma reflexão sobre o contexto da avaliação institucional, ao que tangem as estruturas formais e ainda as políticas do conceito de qualidade da educação superior segundo os critérios definidos para o SINAES. (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b; HAAS, 2017a; HAAS, 2017b; FRANCISCO, VEFAGO, MELLO, 2018)

Estrategicamente, o SINAES foi proposto com a finalidade auxiliar na melhoria da qualidade do ensino superior das IES brasileiras. Conforme descrito no Parágrafo único do Artigo 2º:

Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004a)

Conforme apresentado por Haas (2017a), citando Francisco, Nakayama e Souza (2015), nos dez primeiros anos de avaliação do SINAES, tiveram seus objetivos firmados exclusivamente na regulação do ensino superior como ferramenta específica de controle e acompanhamento por parte do estado, gerenciados pelo Ministério da Educação (MEC). Ainda, segundo os autores, o propósito do SINAES está nos atos de regulação, expansão e posicionamento na educação superior, ou seja, as IES precisam atender aos requisitos definidos pela legislação com a finalidade de se garantir e melhorar a qualidade do ensino superior brasileiro.

Pillatt e Araujo (2020) corroboram com Haas (2017a) ao que tange o caráter regulador do sistema avaliativo da educação superior brasileiro. Os autores confirmam, em sua pesquisa, que os métodos avaliativos determinados pela legislação, não assumem caráter formativo e sim regulatório. De forma direta, Pillatt e Araujo (2020) ressaltam que 40% dos participantes da pesquisa (docentes e discentes) já sofreram algum tipo de pressão, seja institucional ou discente, para adequação ao modelo avaliativo e não para excelência do sistema de ensino que se espera.

Segundo Pillatt e Araujo (2020, p. 336 e 337), quanto as pressões dos processos avaliativos, observou-se:

as IES sentem a necessidade de “treinar” seus acadêmicos para a realização do ENADE, bem como, de alterar suas estruturas curriculares para se adequarem às exigências de um exame nacionalmente padronizado, desconsiderando, muitas vezes, características específicas de suas regiões de influências por estas não integrarem a

relação de conteúdos contemplados pelo exame. (PILLATT; ARAUJO, 2020, p 336 e 337)

Entretanto, Pillatt e Araujo (2020) afirmam que o SINAES provocou avanços consideráveis no sistema de ensino superior brasileiro, melhorando os níveis de qualidade e promovendo progressos para as instituições.

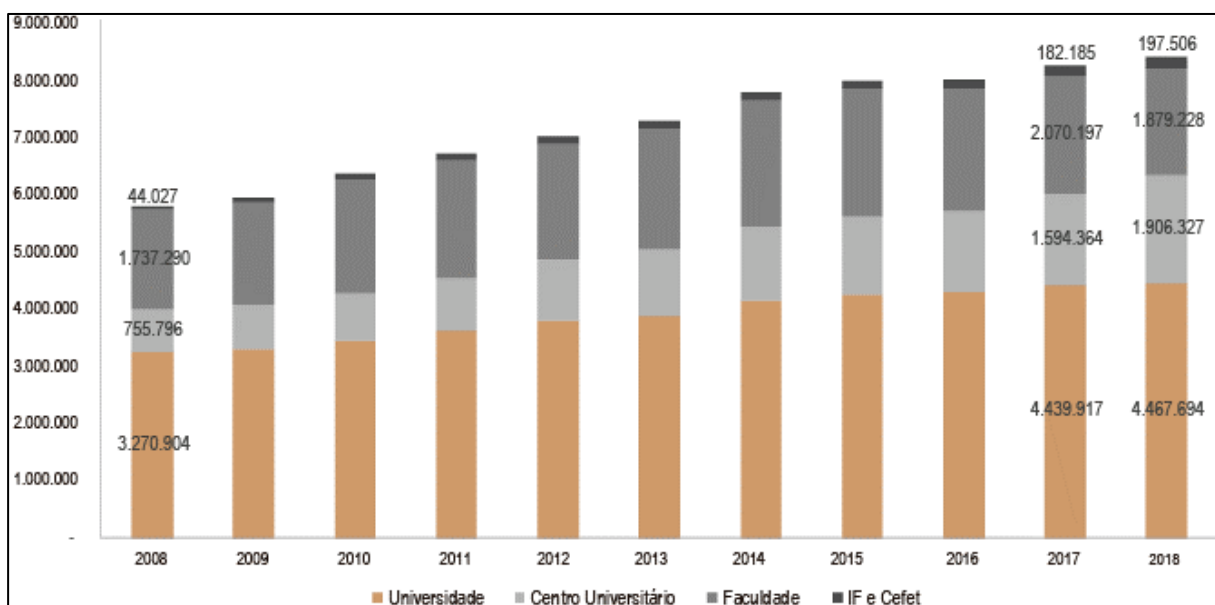
Portanto, avalia-se como ocorreram os resultados do SINAES, na perspectiva regional, segundo os últimos resultados disponibilizados pelo INEP.

RESULTADOS DOS INDICADORES DO SINAES NA PERSPECTIVA REGIONAL

Os resultados aqui apresentados são relativos ao ano de 2018 disponibilizados pelo INEP a partir de planilhas com as informações de todas as IES do Brasil coletadas no referido ano, observando somente a organização acadêmica definida para universidades, as demais foram descartadas para este estudo. Os valores que compõem as tabelas são referentes as médias aritméticas de cada indicador de qualidade avaliado e seus respectivos valores mínimo e máximo. A relevância de se analisar estas informações está na comparação entre os resultados obtidos pelas universidades de cada macrorregião brasileira.

É importante ressaltar a evolução do número de matrículas, conforme apresentado em Brasil (2018b), gráfico 2, os maiores valores estão nas universidades, compondo 52,9% do total.

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas nos cursos de graduação, segundo organização acadêmica – 2008 a 2018



Fonte: Adaptado de BRASIL (2018b, p. 20)

Conforme informações dispostas nas Tabelas 2 (Gráfico 3) e 3 (Gráfico 4), que mostram a evolução das matrículas em todas as IES, no período de 2008 a 2018, ressaltando-se as

universidades, que a região sudeste prevalece com maior número de universidades privadas (representando cerca de 83% do total na região), seguido pela região sul, entretanto, nas demais regiões prevalecem as universidades públicas em maior número que as privadas.

Há uma prevalência dos cursos presenciais em todas as regiões conforme mostrado na Tabela 3, sendo a modalidade Ensino a Distância (EAD) representando aproximadamente 10% das IES.

Tabela 2 – Número de cursos nas universidades segundo a categoria administrativa

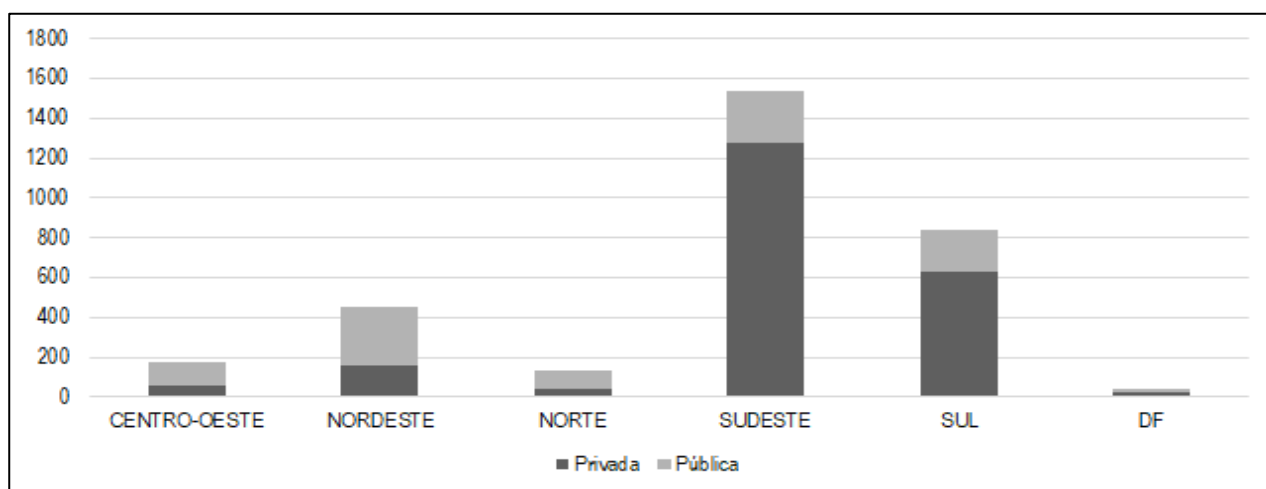
Região	CATEGORIA ADMINISTRATIVA Universidades		
	Privada	Pública	% Públicas
CENTRO-OESTE	61	117	65,73%
NORDESTE	159	294	64,90%
NORTE	39	91	70,00%
SUDESTE	1275	260	16,94%
SUL	627	216	25,62%
DF	25	17	40,48%
TOTAL GERAL	2186	995	31,28%

Tabela 3 – Número de cursos nas universidades segundo a modalidade de ensino presencial e a distância

Região	MODALIDADE DE ENSINO Universidades		
	EAD	Presencial	% EAD
CENTRO-OESTE	18	160	10,11%
NORDESTE	45	408	9,93%
NORTE	5	125	3,85%
SUDESTE	172	1363	11,21%
SUL	77	766	9,13%
DF	2	40	4,76%
TOTAL GERAL	319	2862	10,03%

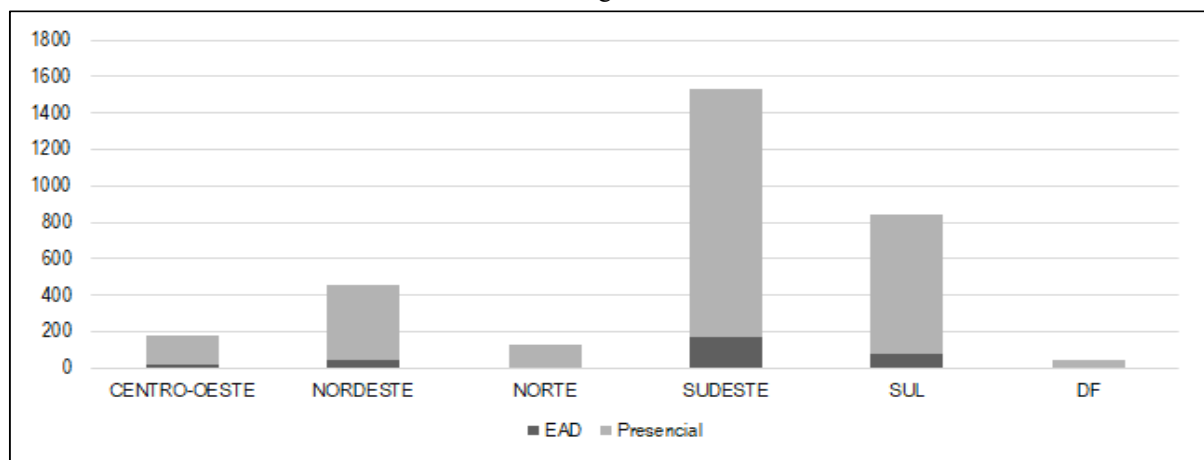
Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

Gráfico 3 - Número de cursos nas universidades segundo a categoria administrativa por região



Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

Gráfico 4 - Número de cursos nas universidades segundo a modalidade de ensino presencial e a distância por região



Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

Na Tabela 4 nota-se que o número de estudantes concluintes inscritos para realização do ENADE em 2018 não participou em sua totalidade do processo, no total geral representaram 84,43%, sendo a região Sul com maior percentual de participação e a região Centro-Oeste com menor valor percentual.

Tabela 4 – Número de estudantes concluintes inscritos e participantes nos cursos avaliados pelo ENADE nas universidades

Região	CONCLUINTES		
	Total de Concluintes Inscritos	Total de Concluintes Participantes	% Participantes
CENTRO-OESTE	15927	12917	81,10%
NORDESTE	37142	31259	84,16%
NORTE	7886	6651	84,34%
SUDESTE	134312	112093	83,46%
SUL	62882	55113	87,65%
DF	3061	2498	81,61%
TOTAL GERAL	261210	220531	84,43%

Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

Portanto, nota-se que os números relacionados aos concluintes participantes nos cursos avaliados no ENADE representam mais de 80%, totalizando mais de 220 mil alunos que concluíram seus cursos no ano de 2018

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES – ENADE

O ENADE tem como objetivo avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, conforme previsto na Lei 10.861 de 2004. Os resultados apresentados na Tabela 5 demonstram valores médios para os indicadores que compõem as notas do ENADE das universidades brasileiras, sendo Formação Geral (FG), Componente Específico (CE), Conceito ENADE contínuo e Conceito ENADE na faixa.

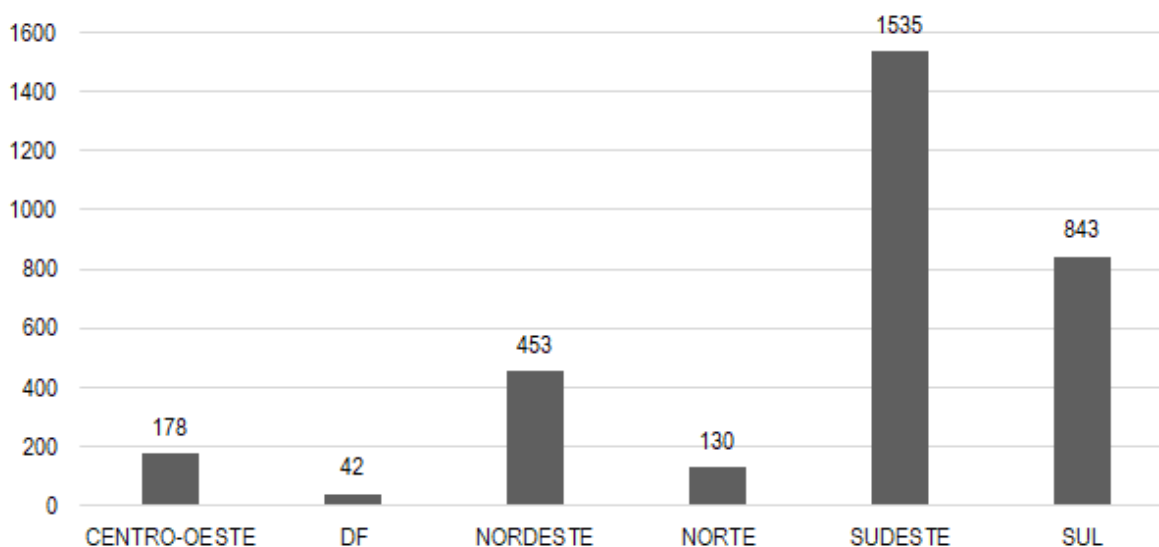
Tabela 5 – Média dos resultados do ENADE – 2018 nas universidades

Região	ENADE			
	FG	CE	Conceito Enade (Contínuo)	Conceito Enade (Faixa)
CENTRO-OESTE	2,56	2,39	2,43	2,96
NORDESTE	2,93	2,76	2,80	3,34
NORTE	2,77	2,40	2,49	3,06
SUDESTE	2,93	2,87	2,89	3,45
SUL	2,70	2,73	2,72	3,25
DF	3,52	3,34	3,38	3,85
TOTAL GERAL	2,90	2,75	2,78	3,32

Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

No ano de 2018 foram avaliados 3181 cursos nas universidades, sendo distribuídos da seguinte proporção (gráfico 5) nas regiões brasileiras:

Gráfico 5 -Distribuição regional do número de cursos avaliados nas universidades



Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

Conforme a Tabela 5, o Distrito Federal apresenta as melhores notas médias do Conceito Enade Contínuo, seguido pelas regiões Sudeste, Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste respectivamente.

Vale ressaltar que existem 752 (24,41%) cursos de universidades com notas abaixo de 2, já com notas entre 2 e 3,5 são 1777 (57,68%) cursos e apenas 553 cursos com notas acima de 3,5 representando 17,94% do total.

INDICADOR DE DIFERENÇA ENTRE DESEMPENHOS – IDD

O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) das universidades, com informações apresentadas na Tabela 6, tem a maior média na região Sul, seguido respectivamente pelas regiões: Distrito Federal, Sudeste, Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Tabela 6 – Média dos resultados do IDD - 2018

Região	IDD	
	IDD (Contínuo)	IDD (Faixa)
CENTRO-OESTE	2,36	2,88
NORDESTE	2,40	2,93
NORTE	2,38	2,93
SUDESTE	2,47	3,01
SUL	2,64	3,14
DF	2,55	3,08
TOTAL GERAL	2,47	2,99

Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

Ainda cabe afirmar que existem 514 cursos de universidades com notas de IDD menores que 2, com notas entre 2 e 3,5 são 2200 cursos e 175 cursos com notas maiores que 3,5.

ÍNDICE GERAL DE CURSOS AVALIADOS DA INSTITUIÇÃO – IGC

O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), observado pelas informações descritas na Tabela 7, demonstram que o Distrito Federal, regiões Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Norte tem as respectivas notas médias nesta sequência. Nos registros do INEP em 2018 tem-se 2071 IES, destas, são 194 (9,37% do total das IES) categorizadas como organização acadêmica universidade.

As universidades das regiões Centro-Oeste, DF e Norte representam 16% do total, enquanto que as demais tem as seguintes proporções: Nordeste com 20,1%, Sudeste com 38,7% e região Sul com 25,3%.

Quanto a categoria administrativa das universidades, tem-se: Públicas 104 universidades representando 53,6% e Privadas com 90 IES perfazendo 46,4%. Segundo dados do INEP 84% destas universidades estão concentradas nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste.

Conforme BRASIL (2018a) somente 11 (5,67%) universidades apresentaram notas acima de 4 no IGC, 85 (43,81%) com notas entre 3 e 4 e 98 (50,52%) instituições com notas inferiores a 3.

Tabela 7 – Média dos resultados do IGC - 2018

Região	IGC	
	IGC (Contínuo)	IGC (Faixa)
CENTRO-OESTE	2,84	3,33
NORDESTE	3,00	3,55
NORTE	2,70	3,14
SUDESTE	3,20	3,74
SUL	3,20	3,71
DF	3,68	4,00
TOTAL GERAL	3,10	3,58

Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

Na Tabela 8, são distribuídos os valores médios, mínimos, máximos e o desvio padrão para as notas do IGC para cada região. Observa-se que a região Sudeste tem a maior amplitude entre os valores mínimos, máximos e, conseqüentemente, o maior desvio padrão.

Tabela 8 – Valores médios, mínimos, máximos e desvio padrão do IGC - 2018

Região	Média geral	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
CENTRO-OESTE	2,455	1,097	3,700	0,484
DF	2,539	1,285	3,944	0,611
NORDESTE	2,506	0,883	4,127	0,527
NORTE	2,456	0,695	3,610	0,490
SUDESTE	2,590	0,649	4,868	0,613
SUL	2,688	0,750	4,297	0,563

Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

Outro fator avaliado pelo INEP, que compõem o IGC, são as proporções do corpo docente das universidades quanto a sua formação acadêmica.

Tabela 9 – Proporção de docentes segundo sua formação acadêmica

Região	Proporção de Graduação	Proporção de Mestrado - Equivalente	Proporção de Doutorandos - Equivalente
CENTRO-OESTE	87,0%	8,7%	4,3%
DF	68,6%	16,6%	14,8%
NORDESTE	84,9%	9,8%	5,3%
NORTE	89,2%	8,1%	2,7%
SUDESTE	84,4%	8,8%	6,8%
SUL	83,2%	10,2%	6,6%
Total Geral	84,6%	9,4%	6,0%

Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

Os valores apresentados na Tabela 9 representam as médias proporcionais para cada região em relação a formação em graduação, mestres e doutores, que compõem o corpo

docentes das universidades avaliadas. Percebe-se que a maioria tem somente graduação, com percentual médio geral de mais de 84%, os mestres representando 9,4% e doutores com apenas 6% do total.

O Distrito Federal apresenta as melhores proporções de mestres e doutores, seguido pela região Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, respectivamente.

CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO - CPC

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) avalia uma série de fatores relacionados ao desempenho dos estudantes, processo formativo, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e insumos ofertado para um determinado curso.

Conforme observa-se os valores médios dispostos na Tabela 10, que demonstram, novamente, o Distrito Federal, regiões Sul e Sudeste com melhores médias para o CPC.

Tabela 10 – Média dos resultados do CPC - 2018

Região	CPC					
	Organização Didático-Pedagógica	Infraestrutura e Instalações Físicas	Oportunidade de Ampliação da Formação	Regime de Trabalho	CPC (Contínuo)	CPC (Faixa)
CENTRO-OESTE	2,68	2,59	2,62	4,55	2,61	3,20
NORDESTE	2,55	2,43	2,57	4,75	2,81	3,34
NORTE	2,77	2,53	2,72	4,75	2,60	3,15
SUDESTE	2,82	2,93	2,87	4,24	2,87	3,43
SUL	2,99	3,16	3,14	4,12	2,87	3,42
DF	2,53	2,66	2,72	4,69	3,20	3,76
TOTAL GERAL	2,72	2,72	2,77	4,52	2,83	3,38

Fonte: Adaptado de BRASIL (2018a)

Dentre as universidades que compõem os resultados do CPC de 2018, com 3181 cursos avaliados, somente 231 cursos apresentaram notas superiores a 3,5. Com notas menores que 2 tem-se 185 cursos e 2666 com notas entre 2 e 3,5. Ainda tiveram 99 cursos que não apresentaram nenhuma nota no CPC devido à ausência de algum critério.

Percebe-se que as regiões Sudeste, Sul e Distrito Federal prevalecem com as melhores notas em todos os indicadores, entretanto, ainda existem muitas universidades e cursos com notas inferiores a dois.

CONCLUSÃO

As regiões sudeste, sul e distrito federal estão a frente em todos os indicadores conforme mostrado. Pode-se perceber que, mesmo com muitas universidades apresentando notas nos indicadores acima da média geral, ainda existem 752 cursos das universidades com notas

inferiores a dois no ENADE. Portanto, ainda há que se analisar as condições destas instituições e avaliar como é possível melhorar os índices de qualidade de cada uma delas a fim de que todos estejam com notas acima da média nacional.

Entretanto, vale ressaltar que, somente 993 cursos ofertados pelas universidades apresentaram notas do ENADE acima três, e apenas 258 desses cursos apresentaram notas superiores a quatro. Isto reflete a qualidade da infraestrutura e instalações físicas, o número de doutores e mestres que ministram aulas nestas universidades.

Também, é importante salientar que 1760 cursos de universidades brasileiras têm notas de organização didático-pedagógicas menores que três, ou seja, todo o processo de ensino aprendizagem necessita de ser avaliado com a finalidade de garantir a qualidade dos profissionais que estas universidades estão formando.

O Índice Geral de Cursos representa a qualidade específica dos cursos avaliados pelo INEP em um determinado período. Conforme avaliou-se os resultados do ano de 2018, as regiões Sudeste, Sul e Nordeste apresentaram, respectivamente, as melhores pontuações do IGC, entretanto, 97 (50%) universidades tiveram notas menores que três.

Ainda, segundo a pesquisa, mais de 84% dos profissionais que compõem o corpo docente destas universidades, tem como formação acadêmica, apenas cursos de graduação, seguidos por 9,4% de mestres e 6% de doutores.

Este estudo apresenta apenas uma pequena contribuição para analisar as condições dos cursos das universidades brasileiras quanto a qualidade dos profissionais que se formam. Garantir a qualidade do ensino destas instituições pode ser o diferencial para a excelência na qualidade e nos resultados dos indicadores estipulados pela legislação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educação Superior. Indicadores de qualidade. Resultados 2018.** 2018a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>> Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 20 mai 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. 2018b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf> Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educação Superior. Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade>> Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2011.

BRASIL. **Lei Federal nº. 10.861, de 14 de abril de 2004a**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso 25 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n.º 2.051, de 09 de julho de 2004b**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília (DF): 2004b. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2004/por_2004_2051_MEC.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; VEFAGO, Yuri Borba; MELLO, Pedro Antonio de. Qualidade formal e política na educação superior: um ensaio a partir do SINAES. **Competência**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2018.

HAAS, Celia Maria. **Concepção e característica do Sistema de Avaliação da Educação Superior brasileira (SINAES) e seus desafios atuais**. EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação. Publicado em: 2017a. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23506_12069.pdf> Acesso em: 25 set 2020.

HAAS, Celia Maria. O Sinaes e a concepção de qualidade: o que pensam os gestores acadêmicos das universidades da grande São Paulo **EccoS Revista Científica**, núm. 44, septiembre-diciembre, 2017b, pp. 67-92 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil

KELL, Jorge Francisco. (Trad). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Relatório OCDE – 2018. Revisões das Políticas Nacionais para a Educação. Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_de_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf>
Acesso em 25 set 2020.

PILLATT, Fábio Roberto; ARAUJO, Maria Cristina Pansera de. Uma análise dos primeiros quinze anos de SINAES: dizeres e compreensões docentes. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 317-338, Ago. 2020. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000200317&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 set. 2020.

CAPÍTULO 11

O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E O COMBATE À VISÃO HISTÓRICA DA LITERATURA

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104511967

Josele da Rocha Monteiro

RESUMO

Partindo da relevância da Literatura no Ensino Médio e da necessidade de formar leitores competentes, capazes de desenvolver reflexões e ações no contexto em que estão inseridos com autonomia e identificando o prazer no texto literário é que surgiu a inquietação em desenvolver o presente artigo. Neste sentido, este artigo poderá servir como instrumento para repensar a práxis de literatura que por vezes encontra-se tão engessada e desinteressante ao público discente. Assim, consequência da análise que se desvela, clara está a necessidade urgente de revisão do planejamento pedagógico por parte dos docentes. Para fundamentar essa proposta metodológica, este artigo seguiu um trajeto que buscou examinar as relações entre a literatura e a escola, tendo em vista o aluno-leitor como foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, concluiu-se que muito mais do que trabalhar textos diferenciados em sala de aula - já que todos estão inseridos em uma cultura letrada - há necessidade de se proporcionar aos alunos, especialmente os do Ensino Médio, haja vista sua formação para o chamado 'Projeto de Vida' uma proposta de vivência literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ensino. Leitura.

INTRODUÇÃO

A literatura é uma ferramenta fundamental para o processo de aprendizagem. Neste sentido, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2021), percebe-se que o professor precisa repensar suas práticas de ensino de literatura e leitura literária, com intuito de estimular a capacidade do aluno do Ensino Médio ter o discernimento sobre o conhecimento de maneira autônoma.

Um olhar mais atento para a sala de aula das Escolas de Ensino Médio revela o desinteresse dos alunos pela disciplina de Literatura e via de consequência pela leitura literária e as propostas de aulas da referida disciplina. Cabe aos professores à luz da Teoria Literária e estudos de análise da contemporaneidade abandonar práticas que desconsiderem a força viva do texto literário e se prendem às metodologias que privilegiem a mera memorização.

Assim é de responsabilidade a tais profissionais da educação uma busca constante por inovação e emprego de novas metodologias de ensino que permitam de fato que o aluno seja o centro do processo de ensino e da aprendizagem, possibilitando desta forma, o esperado

“protagonismo” tão almejado pela legislação vigente em relação ao Ensino Médio Brasileiro (2021).

É perceptível no âmbito escolar constatar que a disciplina de literatura não é tão atrativa ou interessante, pois as estratégias de ensino empregadas revelam um conteúdo exaustivo, uma didática que privilegia a memorização de nomes de autores, datas, características de movimentos literários, contextos unicamente históricos que muitas vezes são irrelevantes para o contexto da aprendizagem literária.

Neste sentido, mais uma vez é necessária uma revisão de postura que esteja mais atenta as reais necessidades para um ensino eficaz de literatura no Ensino Médio, permitindo não apenas a formação de jovens leitores, mas cidadãos críticos capazes de se posicionar e tomar decisões.

A partir dessas afirmativas cabem alguns questionamentos tais como: Afinal, de que maneira tem sido explorada a literatura em sala de aula no Ensino Médio e de que forma ela pode vir a ser utilizada como estratégia didática para o desenvolvimento da consciência crítica nos alunos? Tem sido construído um saber crítico típico do texto literário um conhecimento voltado para a experiência humana, ou tem sido relegado à disciplina de Literatura um papel secundário, onde há a prevalência formalista, e o pragmatismo das periodizações históricas e metodologias engessadas onde são analisados fragmentos de escassos textos literários dessas periodizações?

Este artigo propõe em uma reflexão de cunho provocativo que tem por finalidade responder à pergunta apresentada no formato de título: o que ocorre em termo de *práxis* dos docentes de literatura no Ensino Médio é de fato aula de literatura ou consiste na apresentação de um compilado a respeito de uma visão histórica da disciplina?

Esta provocação surge a partir das leituras feitas principalmente dos estudos de Regina Zilberman (2008), Marisa Lajolo (2010) e Antônio Cândido (2011) que dedicam seus estudos e produção acadêmica ao ensino da Leitura e Literatura.

No que se refere ao objetivo geral deste artigo, o mesmo buscar verificar por meio desses aportes teóricos se o que de fato é ensinado é a experiência literária ou é apresentado aos alunos um panorama da história da literatura, dos movimentos e escolas literárias, seus autores, suas características mais emblemáticas e produções de forma fragmentada sem permitir aos alunos a oportunidade de vivenciar a experiência literária em si.

No tocante a estrutura da narrativa, o presente artigo foi estruturado em dois capítulos centrais, a saber:

No primeiro capítulo foi feita uma reflexão a respeito do que de fato se ensina hoje nas aulas de literatura: literatura em si ou a mera apresentação da história da literatura.

Em seguida, no segundo capítulo foi feita uma abordagem onde foi apresentada uma sugestão didática de como trabalhar os conteúdos de literatura em sala de aula e forma dela.

Por fim, são apresentadas as considerações finais a respeito da questão posta e reforçadas algumas sugestões didáticas para que o ensino de literatura seja uma realidade atrativa e um instrumento de construção e compartilhamento de saber crítico.

ENSINAR LITERATURA OU HISTÓRIA DA LITERATURA: DOIS CAMINHOS QUE NÃO SE ENTRECruzAM

Para iniciar este estudo o poeta americano Ezra Pound destaca que: “o mau crítico se identifica facilmente quando começa por discutir o poeta e não o poema” (PROUND, 2003, p. 09). Neste caso fazendo uso da analogia o mau professor de literatura é aquele que ao invés de falar da produção do autor, prende-se a vida ou estritamente a informações biográficas do mesmo.

Cabe aqui uma observação: a História seja ciência ou disciplina é de extrema relevância e urgência, principalmente para os dias atuais. O objetivo aqui é destacar que a literatura e o seu ensino não pode ser relegado à mera história da vida privada de autores ou a caracterização de movimentos literários.

Assim, bem descrevem Martina López Casanova e Adriana Fernández (2005):

Es importante aclarar que la convicción de que debería dejarse de lado una historia puramente cronologista y biografista no sólo en los ámbitos de los especialistas sino también en el educativo, no implica que haya que abandonar la perspectiva histórica em el abordaje de la literatura. Por el contrario, sostenemos que habría que replantearla como correlación sincrónica y diacrónica de un texto con otros y con el marco sociocultural. Esta conceptualización posibilitaría historizar cambios tanto de la literatura como de la significación de su escritura y lectura em mundos concretos, y reorientaría, como correlato, el trabajo en el aula (CASANOVA; FERNÁNDEZ, 2005, p.13).

Neste sentido, ao abordar o poder da História e a poesia, Aristóteles destaca: “[...] a história relata as coisas que aconteceram, a poesia, tal como podiam ter acontecido” (2000, p.47).

Desta forma, percebe-se que a literatura tem o poder de despertar a essência, a profundidade humana e assim propiciar a verdadeira reflexão da realidade.

Contudo, a realidade de ensino de Literatura especificamente no Ensino Médio é um trabalho desafiador e que ainda não conseguiu alcançar os objetivos estabelecidos nos documentos oficiais da educação brasileira que é a de se integrar o chamado projeto de vida do estudante brasileiro. Neste sentido, muitos fatores carecem de análise, todavia, este trabalho aborda especificamente um ponto determinante que é a abordagem metodológica da literatura em sala.

Sob este prisma, a obra *Práticas de Ensino de Literatura* organizada por Artur Emilio Alarcon Vaz e outros autores (2017) mencionam que:

O trabalho com o texto literário no ensino médio tem se configurado um grande desafio tendo em vista as dificuldades que envolvem o desenvolvimento de hábitos perenes de leitura entre os jovens e a própria abordagem que a literatura recebe em grande parte dos currículos dessa etapa da educação básica, quer seja, a perspectiva da história da literatura (VAZ; MARTINS; PAIVA, 2017, p.235).

Nesta mesma perspectiva:

Integrada ao currículo ao currículo escolar, a literatura não podia perder sua força educativa; mas a natureza dessa foi alterada. O tipo de comunicação com o público, antes direto, foi institucionalizado e deixou de ter finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho linguístico [...] (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p.20).

Neste raciocínio, o ensino de literatura transmuta-se em meros marcos da história da produção literária e apontamentos de características de movimentos artísticos, retirando assim a motivação para que o estudante possa de fato acessar ao texto literário.

Assim:

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas. O livro didático é o maior bastião dessa perspectiva, tendo da história uma visão muito particular [...] (DALVI, 2013, p.101).

A mesma autora ao abordar os procedimentos em sala de aula destaca que alguns comportamentos que são amplamente aceitos pela comunidade escolar como “aula” nada acrescenta na formação do aluno do Ensino Médio, principalmente por ser tratar de indivíduo em formação e que deveria receber uma formação de cunho mais crítico.

Neste sentido, a autora critica o ensino de literatura no Ensino Médio, enfatizando que:

Tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias: uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter que se ajustar, como no

leito do Procusto, a respostas elaboradas de antemão, que o próprio professor provavelmente tampouco saberia responder se não tivesse ao alcance [...] (DALVI, 2013, p.101).

Seguindo nesta mesma perspectiva crítica, a mencionada autora ainda destaca:

[...] cópia, no caderno, de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito com o objetivo muitas vezes de manter os alunos quietos e ocupados (paradoxalmente procedimento até apreciado pelos próprios alunos, que veem nisso – cinicamente? – uma atividade escolar por excelência); cópia do livro, na lousa, feito pelo professor para os alunos copiarem (em geral, quando os alunos não têm livro, procedimento que aos observadores parece oportuno [...]) pesquisa sobre autores e obras, que os alunos fazem pela internet apenas baixando os arquivos (alguns professores os querem copiados à mão [...]), seminários sobre autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional e a do antigo colonizador, etc (DALVI, 2013, p.101).

Contudo, cabe destacar que não existem metodologias milagrosas ou que da noite para o dia possa sanar a problemática na qual está inserido o ensino de literatura no Ensino Médio.

Ao pensar sobre esta perspectiva, Marisa Lajolo (2010) é enfática ao esclarecer que: “técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto” (LAJOLO, 2010, p.14).

O texto literário deve ser apreciado pelo prazer de se ter contato com a literatura. É o prazer literário introduzido por Roland Barthes (1984) no século XX o responsável por promover de fato pelo prazer, o encurtamento entre texto e leitor.

Na apresentação pelo professor do texto literário, o aluno precisa ver-se representado no mesmo, ainda que as personagens sejam tão distintas do próprio leitor; transportando-o para o texto, mesmo que em um contexto distinto, mas que converse com sua realidade. Assim bem registra o crítico Tzvetan Todorov (2009):

Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo (TODOROV, 2009, p.80).

Todo esse debate revela a tão antiga crise da educação brasileira. Espera-se muito da escola, cobra-se muito dos docentes, mas raramente é ventilado o questionamento se de fato os professores desse país estão sendo preparados adequadamente para enfrentar todas as demandas e anseios (sejam estes pessoais; da comunidade escolar e por fim do poder público).

Refletindo sobre tal aspecto Regina Zilberman (2009), na obra *A escola e Literatura*, enfatiza que:

A questão é saber se a escola brasileira, hoje, está preparada para o exercício dessa tarefa. A menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (Pisa, Saeb, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a aquisição das habilidades de ler e de escrever (ZILBERMAN, 2009, p.28).

Ainda sobre a reflexão a respeito da crise de leitura na educação brasileira, a citada autora ainda é enfática ao afirmar que:

A crise da escola relaciona-se a problemas de ordem variada, que, no Brasil, começam no âmbito da administração da educação, disseminada entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação dos professores, à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aulas, bibliotecas e equipamentos de ensino, alcançando o plano da competência no exercício da missão para a qual foi edificada e justificou sua expansão na sociedade moderna [...] (ZILBERMAN, 2009, p.28).

Desta forma, percebe-se que a chamada crise na educação brasileira possui fatores internos que engloba a falta de investimentos reais em estrutura e valorização profissional como mencionado por Zilberman (2009), bem como fatores de ordens externas como a crescente expansão de outros meios de comunicação, considerados mais atrativos que a leitura literária, causando assim o seu encolhimento.

Neste sentido, a constatação feita por Jeosafá Fernandez Gonçalves (2012), em sua obra *o Ensino é crítica: A literatura no Ensino Médio torna-se cada vez mais palpável*: “[...] em uma sociedade voltada para o intercâmbio acelerado de bens imateriais, o analfabetismo literário representa a atrofia de uma dimensão essencial da vida humana” (GONÇALVES, 2012, p.19).

Em outras palavras, mas com a mesma ênfase, bem destaca o estudioso Antônio Cândido (1995), em seu aclamado “O direito à literatura”, ao afirmar que:

[...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e a à literatura (CANDIDO, 1995, p.241).

Para o mencionado autor existe uma classe de direitos que não podem ser negados a nenhum homem. Dentre esses ditos direitos encontra-se a literatura. Negar ou restringir o acesso à literatura é uma prática considerada aviltante dos direitos humanos.

Ainda sobre a falta de contato com o texto literário Jeosafá Fernandes Gonçalves (2012) ratifica:

A falta de contato com o texto literário é, antes de tudo, um estado de carência, de privação simbólica que impõe rígidos limites ao desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo, com evidentes consequências não só a seu desempenho escolar como

também e mais agudamente a sua vida pessoal, social e política (GONÇALVES, 2012, p.19)

Enfatizando as problemáticas relacionadas ao ensino de literatura, William Cereja (2005) em sua obra “Ensino de Literatura” destaca alguns pontos e constatações a respeito do mesmo:

Falta aos professores de literatura clareza quanto à especificidade do objeto que ensinam [...].
[...] apresenta-se a cronologia histórica das estéticas literárias, a contextualização histórica (distanciada do texto), os autores e obras mais importantes (de acordo com o estabelecido pelo cânone), as características relevantes de cada período e de cada autor. A leitura efetiva de textos literários ocorre ocasionalmente e assume um caráter ilustrativo (CEREJA, 2005, p.52)

Neste sentido, constata-se que o público que poderia ser o público leitor, hoje está mais inclinado a para outros interesses que não estão relacionados aos textos impressos, mas sim por meios mais visuais ou performáticos. Contudo, este artigo não se debruçará a investigar tais fatores, haja não ser o foco da mesma.

Nesta perspectiva, percebe-se que há muito ainda a ser alcançado no ensino de literatura, mas um dos pontos que devem ser superado com urgência é a prevalência da História da literatura ao invés do ensino de fato da literatura em si. É necessário ensinar esta disciplina a partir dos textos abarcados por ela. Afinal, ninguém aprende a conduzir um veículo automotor apenas ouvindo a história da indústria automobilística. Assim, ter contato com o texto literário é fundamental para despertar o gosto e preservar o hábito da leitura nos espaços escolares e privados.

UMA SUGESTÃO DIDÁTICA NA ENCRUZILHADA DO ENSINO DA LITERATURA

Depois de apresentar os fundamentos teóricos do tema abordado, é interessante oferecer uma sugestão de ao menos uma estratégia didática. Contudo, cabe inicialmente compreender o sentido da expressão “estratégia” associada a uma questão didática.

Neste sentido, de forma precisa e clara conceitua Isabel Solé (1998):

Estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se- ou não se ensinam- e se aprendem- ou não se aprendem (SOLÉ, 1998, p.70).

Como se percebe as estratégias didáticas estão muito relacionadas ao contexto, ou seja, não se pode ter uma fórmula pronta para cada escola acreditando que assim de forma engessada e pronta podem funcionar de forma eficaz. Em primeiro lugar é necessário conhecer o contexto

dos alunos, compreendendo suas necessidades e limitações como também suas afinidades literárias (SOLÉ,1998).

Outro aspecto a ser considerado neste contexto é como estimular e registrar essas leituras? Segue abaixo uma sugestão de como produzir e registrar um trabalho com leitura literária no Ensino Médio.

Tomando por referência o conceito de Regina Célia Haydt de que “em geral, o plano de aula do professor assume a forma de um diário ou de um semanário” (HAYDT, 1997, p.103) é proposto ao professor após levar os alunos à biblioteca para o reconhecimento das obras literárias previamente apresentadas em sala. Em seguida, sugere-se que por grupos de afinidades com as obras propostas para leitura que sejam formados pequenos grupos para uma leitura compartilhada.

Na sequência como o tempo não permite um alongamento das aulas, seria proposto aos alunos um prazo para finalização das obras fora de sala com encontros semanais dos grupos, com finalidade de debater a compreensão e a forma de se registrar suas leituras.

Outro enfoque a ser destacado é o fato de no Ensino Médio outras disciplinas formarem par com a Literatura, tais como sociologia, filosofia e história. Assim associada ao grupo de humanidades, o debate literário ganharia uma dimensão muito maior do que simplesmente ler, entender um texto a partir de uma escola literária e encapsular esse conhecimento. Ao levar à luz da Sociologia um texto literário pode-se compreender de forma precisa a clareza da realidade representada na mesma ou até concernir o contexto do próprio, permitindo um alcance de suas intenções ou aproximações das mesmas.

Coadunando-se a tal ideia, os autores VAZ, MARTINS e PIVA (2017, p.09): “o estudo de literatura, em sintonia com outras partes, e relacionado a outros campos do saber, mostra-se assim como um possibilitador do sujeito apreender e compreender melhor a cultura de um povo e de uma época [...]”. Desta forma após ou durante o trajeto da leitura, os professores de humanidades estariam prestando suporte no sentido de esclarecer, apresentar o texto literário com outros olhares. Assim, o discente alcançaria uma compreensão macro do universo literário.

Na fase final de leituras e debates sugere-se ainda aos alunos que registrem o resultado de suas leituras no chamado “diário de leituras literárias”. Esse diário pode assumir uma forma totalmente digital, haja vista, a inserção das novas mídias na educação, como por exemplo, um vídeo criativo a respeito da obra, seja no formato de releitura ou destacando o texto original ou

a criação de um podcast onde após falar da obra em si, os alunos poderiam propor um debate atemporal a respeito dos temas destacados na criação literária com o objetivo de perceber se a realidade apresentada pela literatura se confirma ainda hoje ou se já é um problema superado. Tais produções podem ser postadas posteriormente no *youtube*, *facebook* ou outros meios de propagação de informação digital e no site institucional da escola caso exista.

Convém destacar a importância de os alunos registrarem as contribuições daquela leitura a seu cotidiano, destacando assim que não foi apenas uma leitura como parte do plano de aula pura e simplesmente, pois como bem destaca Marisa Lajolo (1986):

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior (LAJOLO, 1986, p.115).

Assim, os alunos estariam envolvidos prazerosamente no universo da leitura literária e estimulariam as pessoas no seu entorno como colegas e familiares a também se aventurarem nesse novo mundo a ser descoberto por meio da palavra registrada (OLIVEIRA, 2004).

A partir da discussão apresentada, é possível alcançar algumas ideias conclusivas de forma prévia. Para tanto, é importante compreender a afirmativa do espanhol Juan Ramon Gimenez (2011, p.50) que sustenta que “[...] a literatura é a imensa arte da grande minoria.”

Tal afirmativa parece contraditória na medida em que hoje existe um crescente volume de publicações e uma busca desenfreada pela leitura de determinadas obras, mas a ideia exposta por Gimenez é que em se tratando da leitura de obras de literatura nacional que possui um caráter reflexivo, crítico, ou seja, capazes de retirar o do leitor da total inércia, essa realidade não se verifica (SILVA, 2005).

Fala-se do desaparecimento ou da extinção do livro, creio que isto é impossível. Dir-se-á qual a diferença entre um livro e o jornal. O jornal é escrito para ser esquecido e o livro é lido para eternizar a memória. Estas foram as palavras de Jorge Luiz Borges (2021) ao abordar tal questão¹¹.

Desta forma, conclui-se que a leitura é um dos instrumentos de acesso a democracia como bem destaca: “no mundo contemporâneo, o conceito de verdadeira democracia passa pelo decisivo investimento na formação de leitores” (MARIA, 2009, p.28).

¹¹ Disponível em: <http://lectusexlibris.blogspot.com.br/2011/07/algumas-palavras-de-jorge-luis-borges.html>. Acesso em 10 de setembro de 2021.

Neste mesmo sentido, Back (1987) diz que quando o aluno compreende o que os textos literários querem dizer, há uma grande contribuição na formação pessoal, profissional e social do homem. Assim, o destaque que deve ser dado ao ensino da literatura no ensino médio merece uma abordagem particular para que seja ressaltada sua importância para o homem em todas as fases de sua vida e formação.

Este mesmo estudioso ainda ressalta que:

O ensino da literatura no ensino médio está bem perto das competências argumentativa, reflexiva, interpretativa, dentre outras que os alunos podem desenvolver. No entanto, a literatura não é um mero objeto utilizável para atender deficiências de outras áreas como da gramática por exemplo. A literatura existe dentro de sua essência artística e por este motivo deve ser ministrada (BACK, 1997, p. 59).

Diante de tais constatações, os meios necessários para superar tal quadro de leitura literária, são as pequenas ações pedagógicas do cotidiano como a criação nas salas dos cantos de leitura ou minibiblioteca, bem como rodas de leitura, debates de temáticas e problemáticas da atualidade a partir de textos literários. Por fim, se este estudo tiver conseguido instigar para o fato de que ler boa ficção e boa poesia não é uma obrigação escolar, mas uma preparação estética para o uso da palavra exata, ter-se-á conseguido muito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que se tenha uma maior consciência das contribuições que a disciplina de literatura, e mais do que isso, que o letramento literário pode trazer para o desenvolvimento cultural e cognitivo dos estudantes. Este artigo discorre sobre as reflexões e metodologias que podem vir a auxiliar professores e alunos no fortalecimento das práticas educativas em que a presença literária se torne uma realidade não apenas no cotidiano escolar, mas uma experiência para vida.

Desta forma, é de extrema relevância que professor esteja consciente de que, mais do que favorecer a leitura de obras, ele deverá proporcionar a existência de um efetivo letramento literário, por meio do qual, o aluno possa, de fato, tornar-se mais que um mero leitor, mas sim um leitor crítico, consciente de seu papel na sociedade atual. Para além do incentivo e motivação para a leitura literária, observa-se que quando compreendido os alunos conseguem manifestar esta compreensão de forma artística valiosa, que se cultivado, pode contribuir para ampliar os horizontes de expectativas dos alunos-leitores, favorecendo a construção de um mundo melhor, com cidadãos conscientes de seu papel.

Este artigo demonstra de forma clara ainda a necessidade de o professor ter uma base de leitura a respeito da teoria literária e dos próprios textos a serem selecionados de forma antecipada, ou seja, o professor precisa antes de tudo ter a literatura internalizada em sua rotina, como prática de vida. Conhecer as obras, seu autor e o contexto de um e outro de forma anterior e bem planejada, é um fator que pode garantir o sucesso da motivação à leitura literária.

Por fim, acredita-se que esse seja um caminho para tornar o ensino de literatura mais interessante, essa é a contribuição de professores engajados na sua tarefa maior de ensinar: ensinar para o futuro, ensinar literatura para a vida.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

BACK, E. **O Fracasso do ensino do português**. 3º. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1984. São Paulo: Cultrix, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília,

2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em 20 Set. 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASANOVA, M. L.; FERNÁNDEZ, A. **Enseñar Literatura: fundamentos teóricos. Propuesta didáctica**. 1ed. Buenos Aires: Manantial, 2005.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Párabola, 2013.

GONÇALVES, J. F. **Ensino é crítica: a literatura no Ensino Médio**. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

HAYDT, R. C. **Curso de Didática Geral**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, M. Texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2010.
- MARIA, L. **O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?** São Paulo: Globo, 2009.
- POUND, E. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 11 ed, 2003.
- SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- VAZ, A. E. A.; MARTINS, C. M.; PIVA, M. L. (org.). **Práticas de Ensino de Literatura: do cânone ao contemporâneo**. São Paulo: Editora Horizonte, 2017.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2008.
- ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

CAPÍTULO 12

O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS (LDB, PCNs, PCNS+ E O NOVO ENSINO MÉDIO)

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104612967

Josele da Rocha Monteiro

RESUMO

Partindo da necessidade de se compreender como o ensino de literatura foi normatizado ao longo dos documentos oficiais é que surge a necessidade do presente estudo. Neste sentido, foi realizado um caminho por entre os documentos normativos da educação brasileira com intuito de analisar como foi oficialmente previsto de forma específica o ensino de literatura no Ensino Médio. Desta forma, visou responder ao seguinte questionamento: como foi previsto ao longo dos documentos oficiais brasileiros o ensino de Literatura no Ensino Médio? Para tanto foi feita uma abordagem metodológica de cunho bibliográfico. Assim, conclui-se que ao longo dos anos a proposta de ensino de literatura tentou se aproximar mais da realidade do aluno-leitor, proporcionando ao mesmo o chamado protagonismo juvenil e preparação para a etapa de ensino seguinte que é o ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Ensino. Documentos oficiais

INTRODUÇÃO

Objetivando compreender os parâmetros pelos quais perpassam o ensino de Literatura no Brasil, se faz necessário compreender a trajetória dos documentos oficiais que fundamentam e direcionam a suas práticas. Neste sentido, este trabalho apresentará não apenas os textos oficiais ou normativos, mas também uma análise detida dos pontos mais relevantes dos mesmos com a finalidade de esclarecer a intenção do legislador educacional e sua pretensão em relação a sua visão finalista sobre como ensinar Literatura em território nacional.

Assim, serão analisados por ordem cronológica de publicação e efetiva vigência os seguintes documentos: Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e seus antecedentes, os Planos Curriculares Nacionais-PCN'S (PCNEM-1999 e PCN+-2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio- OCNs (2006), Lei 13.415 de 2017 que institui o Novo Ensino Médio.

Neste sentido, o presente texto busca responder como o ensino de literatura foi retratado ao longo do tempo pelos documentos oficiais da educação brasileira.

Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho foi estruturado a partir de uma pesquisa bibliográfica, envolvendo desde a menção de autores renomados que se debruçaram

sobre o tema, bem como os textos legais que fundamentam as análises e servem de norte para reger o ensino de literatura no Brasil.

Em se tratando da narrativa da escrita, esta está fundamentada em X tópicos onde são analisados no primeiro item a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Em seguida no item dois é feita uma abordagem ,

A LDB, O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE LITERATURA

A finalidade deste texto tratando a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e o Ensino Médio é analisar de forma objetiva a previsão normativa de tal texto legal em relação aos parâmetros estabelecidos para o Ensino de Literatura durante as três etapas do Ensino Médio. Assim, não será feita uma análise macroscópica da referida lei, pois a mesma por si só carece de um ou vários trabalhos acadêmicos para exaurir a diversidade temática que emana de si.

Destaca-se que que o escopo da escrita é a análise de como a LDB prescreve a finalidade do processo educativo como um sistema complexo, bem como as finalidades específicas para o Ensino Médio.

O Ensino Médio é considerado como sendo a etapa final da Educação Básica, destinado a atender indivíduos que estejam compreendidos na faixa etária entre 14 a 17 aos e deve ser ofertado em minimamente em três anos (BRASIL, 1996).

Como sendo o último estágio ou degrau da escolarização do discente brasileiro na Educação Básica, este deve estar em consonância com a realidade do mesmo. Desta forma, o Ensino Médio deve proporcionar às discentes condições para sua inserção no mundo do trabalho, bem como seu acesso a níveis mais elevados de educação, tal como o Ensino Superior.

Para compreender alguns aspectos nominais inseridos pela LDB/96, cabe mencionar que com sua vigência foi feita a substituição da expressão ensino de “2º Grau” presente no texto da LDB/61 (Lei nº 4024/1961) para dar espaço à nomenclatura “Ensino Médio”, considerada do ponto de vista organizacional a mais adequada, visto que essa etapa está entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. Assim, a atual nomenclatura para esta etapa educativa é muito mais coerente e funcional.

Cabe ainda destacar que o Ensino Médio não deve ser compreendido apenas como sendo uma etapa conteudista, visto que suas finalidades ultrapassam questões relacionadas à prescrição curricular, pois de acordo com o prescrito no primeiro título da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Brasileira-LDB/96 que recebeu a denominação “DA EDUCAÇÃO” no § 2º do art.1º esclarece que: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL,1996).

Assim claro que está que a finalidade da educação ultrapassa o cumprimento de programas de conteúdos previamente estabelecidos ou ao alcance de resultados em avaliações governamentais.

Corroborando o pensamento acima, no primeiro artigo que trata da Educação Básica, a LDB/96 em seu art.22 estatui que:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL,1996)

Resta claro que a Educação Básica não se destina apenas ao cumprimento de etapas de estudos, mas formação para toda uma vida, permitindo que o estudante brasileiro evolua nos estágios ou etapas futuras.

Ratificando este pensamento, CARNEIRO (2019, p.301) destaca que a educação básica:

Indica não apenas o conjunto de etapas educacionais de aprendizagem escolar que antecedem o ciclo de estudos da educação superior e, portanto, de preparação para o acesso a conhecimentos sistematizados avançados de nível universitário, como também desenvolve capacidades para aquisição e acumulação de conhecimentos indispensáveis à multiplicação de rotas e alternativas para o exercício de uma cidadania madura, equilibrada, participativa e emancipadora. Por esta razão, a Resolução CNE/CEB 4/2010, diz que a educação básica, direito universal, é indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende conquistar todos os demais direitos. Tem como centralidade o educando, pessoa em formação na sua essência humana (art.4º e5º)

Mesmo que o autor acima não tenha diretamente mencionado o art.6º da referida Resolução, este merece destaque visto que enfatiza quem é o centro do processo educativo e relevância dessa mudança de foco. Assim, prescreve o aludido dispositivo da Resolução 04/2010:

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (BRASIL,2010)

A escola como instituição, passa a ter uma finalidade ainda maior e mais relevante a partir dessa mudança de paradigma, visto que o aluno passa a ser o centro do processo tanto de ensino como o de aprendizagem. Assim, como consequência a caracterização do espaço educativo deixa de ser a de um espaço inerte para ser um organismo em constante mutação e movimento. Menciona-se a expressão mutação, pois a sociedade do Século XXI é tão dinâmica

e proativa que exige que o espaço onde sejam preparados os indivíduos para a mesma seja ao menos semelhante e acompanhe todas as suas transformações e demandas.

Neste aspecto aclara SODRÉ (2012, p.163) que esses novos conhecimentos que emanam dessa nova sociedade caracterizada pela necessidade de aprofundamento nos conhecimentos tecnológicos tão exigidos em todos os seus setores chegam à realidade escolar: “invadem o campo da existência e transmudam a natureza do trabalho, o perfil do trabalhador e de suas competências laborais.”

Este mesmo aspecto é reafirmado por CARNEIRO (2019, p.303): “Já por isso, a escola precisa conviver com o **biosvirtual**.” (GRIFO NOSSO).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da **língua portuguesa** e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL,1996) (GRIFO NOSSO).

Especificamente quanto ao Ensino Médio, a LDB a partir da Seção IV em seu art. 35 estabelece sua previsão quanto as finalidades que o mesmo almeja que o aluno seja capaz de alcançar com a sua conclusão. Cabe destacar que este seguimento sofreu alterações com a promulgação e vigência da Lei 13.415 de 2017 que foi popularmente apelidada de “O Novo Ensino Médio”.

Antes da promulgação e vigência da atual LDB (Lei 9394/96), estava em vigor a LDB/61 regulamentada pela Lei 4024/1961 que estabelecia que para se ter acesso ao então denominado 2º Grau se fazia necessária aprovação em “Exame de Admissão” como forma de avaliar a boa qualidade do “Ensino Primário” do candidato à etapa final da Educação Básica.

Assim estatua o art.36 da extinta LDB:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL,1961).

Além da clareza dos obstáculos que o discente enfrentava para ter acesso ao hoje chamado Ensino Médio, o formato dado ao ensino de Literatura era dicotômico, causando assim uma grave ruptura entre a Língua e a Literatura como se ambas não emanassem de uma mesma fonte. Desta maneira, a reforma promovida pela Lei 5692/1971 na vigente LDB dissociou o ensino de Língua Portuguesa do ensino de Literatura, prescrevendo uma abordagem para o

ensino de Literatura apenas para o então denominado 2º Grau. Desta forma, não havia um trabalho conjugado entre língua e literatura.

Outro ponto que se pode concluir das inserções feitas pela intitulada LDB/71 era que a Literatura era um conhecimento destinado a um pequeno grupo do público escolar, como se indiretamente ou de forma implícita houvesse uma segregação do saber literário ou que o mesmo fosse difícil demais para assimilação e compartilhamento entre os demais seguimentos da educação básica brasileira.

Como consequência o ensino da Língua Portuguesa ganhou um contorno essencialmente gramatical, buscando enfatizar o erro e a memorização de regras de gramática que não faziam sentido para os alunos, pois os mesmos não compreendiam sua aplicabilidade e verdadeira função na sociedade em que estavam inseridos.

Assim:

Na década de 60 e início da de 70, (...) acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado (...). A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem (...). É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais.” (BRASIL, 1998, p. 17-18).

Neste sentido, vários autores debateram a dicotomia entre Língua e Literatura preconizada pela LDB/71, como o aclamado “O texto na sala de aula” de organização de João Wanderley Geraldi que enfatizou com toda precisão:

(...) hoje a separação se acentuou: da disciplina de comunicação e expressão, no primeiro grau, não faz parte a literatura - que só vai entrar no programa de segundo grau, entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular. No primeiro grau, o que acontece é a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos. Ontem, como hoje, dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. (GERALDI, 2002, p.18).

Contudo, a insistência na manutenção nesse sistema divergente foi certamente um dos fatores que tornaram a compreensão dos textos literários como uma tarefa excessivamente

complexa, pois não havia o casamento com a língua que seria o suporte claro e básico para o acesso a literatura e o saber literário. Assim, se fazia necessário um novo amanhecer, uma nova aurora na educação básica de qualidade no Brasil.

Tratando de uma realidade semelhante:

[...] repetência, baixo desempenho em escrita (...). A sociedade da informação encontrou no país um sistema de ensino grande, mas incapaz de fornecer às estudantes habilidades requeridas à competição e desempenho na sociedade urbana do conhecimento. (...) O grande problema hoje não é apenas correr atrás do que não foi feito, mas, principalmente, atender à demanda de indivíduos livres por uma sociedade democrática, competitiva e extremamente voltada ao consumo. (BOMENY, 2001, p. 66).

Estes foram os fatos precursores do surgimento de um novo modo pensar. Pode-se afirmar que os fatos acima foram os antecedentes de uma nova visão para a nova LDB/96. Assim, a nova legislação buscou na integração de áreas de saberes uma saída para crise educacional, utilizando a língua como o norteador desse novo discurso.

OS PCN'S, ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E O NOVO ENSINO MÉDIO

Os documentos legais que sucederam a LDB/96, mais precisamente os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN'S, bem como os documentos direcionados especificamente ao Ensino Médio nos anos 2000 e 2006, buscaram enfatizar a integração da Língua e Literatura e outras áreas afins, bem como a preocupação com uma formação que privilegiasse a cidadania. Esses documentos ainda enfatizam a necessidade do trabalhar a interpretação dos textos com conteúdos verbais e não-verbais, cabendo a instituição escolar promover o acesso do aluno ao texto literário em seu interior e fora dela.

Cabe a essa visão integrativa fazer com que a Língua e a Literatura caminhem de mãos dadas, onde no percurso a Língua possa oferecer a Literatura mecanismos de compreensão e aplicação.

Assim, coadunando-se a este entendimento:

O ensino da língua é, portanto, o ensino dos modos pelos quais os conteúdos ganham forma no texto, seja esse texto uma ode de Camões, um conto de Guimarães Rosa, um discurso de posse, uma página de horóscopo, um relatório, um modesto bilhete. (...) como os conteúdos que eles veiculam não são entidades abstratas e incorpóreas, os professores precisam estar atentos para as formas pelas quais os conteúdos são construídos (as marcas que identificam o ponto de vista do autor) (...) as formas de modalização, as estratégias de defesa de uma opinião ou tese, etc. (AZEVEDO, 2007, p. 106).

Neste sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicada no ano de 1996 e alterada pela Lei 13.415/2017, prescreve no art. 35 as finalidades do Ensino Médio, a saber:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL,2017)

Da análise do dispositivo legal acima citado, compreende-se que o Ensino Médio deve estar em consonância com os aspectos culturais, históricos, sociais e também cognitivos daqueles que são o referencial humano desta etapa educacional, a saber, os adolescentes e jovens.

Resta claro que a última etapa da Educação Básica em consonância com o art.35 da LDB, visa antes de qualquer outro aspecto: consolidar e aprofundar conhecimentos anteriormente adquiridos; preparar cidadãos produtivos; potencializar a cidadania do aluno; instrumentalizá-lo para tempos de mudança; implementar a autonomia intelectual e a formação ética; torná-lo sujeito da aprendizagem, capacitando-o a articular teoria e prática, etc...

Um aspecto que não pode gerar confusão de ordem semântica é o início do inciso II: **“a preparação básica para o trabalho” (GRIFO NOSSO)**, no sentido de se acreditar que neste ponto a LDB esteja dando ao Ensino Médio cunho técnico, visto que em seção apropriada a mesma lei trata do Ensino Técnico (Seção IV-A). O objetivo do inciso é oferecer uma formação geral e não técnica.

Dentre as alterações feitas pela Lei 13.415 de 2017, uma das mais relevantes previsões foi colocar em ênfase a formação geral ou integral do aluno, permitindo assim a chamada construção de seu projeto de vida e sua formação permeada pelos aspectos físico, cognitivos e socioemocionais, conforme o estabelecido no §7º do art.35:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Neste sentido, CARNEIRO (2019) enfatiza ao analisar o parágrafo acima citado que:

O desafio de a escola de EM direcionar o currículo para a formação integral do aluno requer atenção e aprimoramento permanentes, visando a acompanhar a dinâmica de

mudanças do indivíduo-aluno e da sociedade, sem o que a vida na escola não dialogará com a escola da vida. nem o ensino com “a valorização da experiência extraescolar” (art.3º, inc.X). A formação integral é uma das hastes da BNCC e leito das 10 competências fixadas para a educação básica. (CARNEIRO, 2019, p.454)

Quanto à Literatura, a mesma está inserida no contexto da área de Linguagens e suas tecnologias, conforme o estatuído no inciso I do art.35 A da LDB, inserido pela Lei 13.415 de 2017. Neste sentido, estabelece o documento legal:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - Linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017).

Assim, percebe-se que o ensino de literatura está associado à Língua Portuguesa, pois neste sentido resta claro a associação pertinente, visto que a Literatura é uma das maiores expressões de uma língua materna, mas deve ser dado a ambas suas respectivas protagonismos.

Em contraposição ao atual sistema -que torna o ensino associado à língua mais dinâmico, permitindo ao aluno compreender de forma mais clara sua realidade social ao associar sua língua e a produção literária de seu país- A Revolução de 1930, intitulada Escola Nova, defendia uma metodologia tradicional no ensino tanto de Língua Portuguesa quanto ao de Literatura, com a então rotulada “Leitura e imitação dos clássicos” (ZILBERMAN,1988, p.68).

Este entendimento hoje felizmente ultrapassado perdurou até a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, nascida na década de 1960. Assim, essa primeira legislação foi a responsável por unificar o estudo e o ensino da Língua concomitante ao da Literatura, objetivando-se ao menos na teoria que o aluno deixasse de ser um mero receptor do conhecimento e se convertesse naquele que de fato tivesse capacidade de interagir com o mesmo e por fim chegasse ao ponto de construí-lo.

É inegável a relevância do ensino de Literatura associada à Língua Portuguesa, visto que ao apropriar-se dos conhecimentos mínimos da sua língua materna, o aluno encontrará na literatura os instrumentos necessários a compreensão do seu passado, da sua realidade e encontrará meios e acessos de construção de sua criticidade que será determinante para o alcance de um futuro mais consciente como cidadão bem preparado.

Neste mesmo sentido, Back (1987) diz que quando o aluno compreende o que os textos literários querem dizer, há uma grande contribuição na formação pessoal, profissional e social do homem. Assim, o destaque que deve ser dado ao ensino da literatura no ensino médio merece uma abordagem particular para que seja ressaltada sua importância para o homem em todas as fases de sua vida e formação.

Assim o autor citado ainda afirma que:

O ensino da literatura no ensino médio está bem perto das competências argumentativa, reflexiva, interpretativa, dentre outras que os alunos podem desenvolver. No entanto, a literatura não é um mero objeto utilizável para atender deficiências de outras áreas como da gramática por exemplo. A literatura existe dentro de sua essência artística e por este motivo deve ser ministrada. (BACK, 1987, p. 59)

Para Soares (2004) a literatura possui uma linguagem específica e é preciso considerar que a diversidade do discurso literário é extensa e por este motivo a língua é mais fácil de ser compreendida. Trabalhar com literatura pode contribuir muito tanto para o professor como para o aluno, pois, quanto mais o texto literário prenda a atenção do aluno, mais vontade ele terá em ler e conhecer outras obras literárias.

Já Osakab (2004) menciona que a literatura pode ser um grande propulsor do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade além de possibilitar um desenvolvimento com comportamento diferente.

Assim, pode-se dizer que a literatura no contexto do Ensino Médio tem como função essencial a formação do aluno com perfil crítico e dominador das competências que o faça administrar corretamente as diversas situações seja no trabalho, como pessoa e dentro do seio familiar (OSAKAB, 2004).

Dando continuidade ao debate dos parâmetros normativos relacionado ao ensino de Literatura, cabe destacar que a BNCC do intitulado “Novo Ensino Médio” ainda está em fase de elaboração, não tendo ainda sido apresentado seu texto final para conhecimento de toda comunidade acadêmica/educativa.

Ressalta-se que com a promulgação da LDB/96 o Ensino Médio passa a ser oficialmente uma atribuição (dever) do Estado. Neste sentido, se fazia necessária à criação de documentos que pudessem oferecer um norteamento ao ensino nessa etapa da Educação Básica. Para tanto, foram criados especificamente três: Ensino Médio PCNEM (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais+(PCN+-2002): Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos

Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) - OCN.

Convém destacar que o último documento mencionado foi o responsável por exaltar e dar o verdadeiro valor ao ensino de Literatura no Ensino, pois os documentos anteriores deram a esta disciplina o tratamento de agregada, parte menor da Língua Portuguesa ou meramente como exemplificadora de conteúdos de cunho gramatical.

Seguindo o caminho da ordem cronológica dos documentos oficiais que nortearam/norteiam o ensino no Ensino Médio, no ano de 1999 foram lançados os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, mais conhecido como PCNEM. O referido documento vinculou a disciplina de Literatura à Língua Portuguesa conforme destaque abaixo:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 1999, p. 16).

Cabe aqui destacar que esta medida não foi a mais acertada, pois a partir de então a Literatura passou a ser vista como sendo um adendo do ensino de Língua Portuguesa, bem como usada como mero instrumento exemplificador nas aulas de gramática.

Menciona-se ainda que a partir de tal vinculação entre Língua e Literatura, a última passou a ser ensinada a partir de uma metodologia historiográfica, tornando assim a aprendizagem sem significação ao discente do Ensino Médio.

A ideia do PCNEM era tornar a sala de aula em um espaço mais interativo entre gramática, literatura e a produção textual. Essa intenção estava implícita em seu texto ao destacar “(...) espaço dialógico em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 1999, p.23). Contudo, faltaram clareza e objetividade quanto ao ensino de Literatura – cabe aqui lembrar que essa era uma das finalidades de tal documento.

Sem deixar passar tal lacuna sobre o ensino de Literatura, cabe mais uma vez registrar que os PCNEM não foram capazes de orientar de forma clara e satisfatória o trabalho docente, renegando a literatura o caráter de disciplina, dando a mesma um caráter meramente historiográfico.

Outro aspecto a ser mencionado é o fato de que este documento enfatiza que a literatura seria um mero pretexto para o estudo da gramática e para introduzir a leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Neste sentido:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. [...] O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 1999, p. 18).

Mais uma vez percebe-se que não houve clareza, objetividade e finalidade previamente definida para a Literatura como disciplina independente, pois o PCNEM reduziu a literatura a um adendo ou estratégia para outra disciplina. O PCNEM não foi capaz de orientar o trabalho docente em relação ao ensino de Literatura, bem como não conseguiu apresentar um conceito para o que seja Literatura.

Ainda assim, os PCNEM numa tentativa de oferecer clareza ao ensino de literatura, destaca uma cena de sala de aula como forma de abordagem do tema e enfatizam que:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: —Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola. | E Drummond? Responderam: —Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade? | (BRASIL, 1999, p. 16).

Segundo os PCNEM a saída é promover o protagonismo do aluno, extraindo dos mesmo seus conhecimentos de mundo e ofertar e desenvolver oportunidades de fala, permitindo valorizar, extrair e explorar os seus saberes: “O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações” (BRASIL, 1999, p. 16). Contudo, mais uma vez resta claro que o objetivo do texto norteador não é o de ensinar literatura, mas sim a comunicação, fazendo desta forma que a literatura se tornasse um pretexto para o ensino na verdade de Língua Portuguesa.

Cabe destacar que os PCNEM encontram fundamento no chamado “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, datado de 1996,

estando desta forma alicerçados nos quatro pilares mencionados no referido documento da UNESCO, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim, enfatizam os PCNEM:

As sistematizações podem ser recorrentes a outros textos, como as classificações da gramática normativa ou das estéticas, produtos intertextuais reatualizados. Na prática da avaliação desses produtos podem surgir adesões, contradições e até novas formas de classificação. É o denominado aprender a aprender, ou mais, aprender a escolher, sustentar as escolhas, no processo de verbalização, em que processos cognitivos são ativados, no jogo dialógico do — eu e do —outro (BRASIL, 1999, p. 16).

Mais uma vez mesmo fundamentando-se em um documento que foi posteriormente amplamente debatido e também criticado, registra-se que não foi feita nenhuma proposta clara quanto a metodologia de tais pilares em sala de aula e principalmente no que se refere ao ensino de literatura objeto de estudo dessa dissertação.

Em seguida, no ano de 2002 em razão das fortes críticas feitas aos PCNEM, o Ministério da Educação pública um novo documento norteador para o Ensino Médio, intitulado Parâmetros curriculares Nacionais + Ensino Médio -PCNEM+, tendo por subtítulo: Orientações educacionais complementares aos parâmetros Curriculares Nacionais.

Este novo documento trouxe para o Ensino Médio uma divisão em áreas de conhecimento assim estabelecidas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. Ainda neste documento foi feita a sugestão de como tais áreas estariam articuladas:

A articulação inter-áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte a integração de metas formativas exige projetos interdisciplinares, nos quais diferentes disciplinas tratam ao mesmo tempo de temas afins, durante períodos determinados e concentrados (BRASIL, 2002, p. 17).

Quanto ao ensino de literatura, a mesma passa a ser integrada à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, ganhando o seguinte direcionamento:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

A partir desse direcionamento, resta claro que agora a literatura tinha um espaço para chamar de seu. Contudo, a vertente historiográfica tão combatida no passado pelos documentos anteriores retorna, mas com a novidade de que a literatura poderia ser usada não mais como pretexto para o ensino de gramática, mas como instrumento de compreensão da história. Cabe ainda destacar que já existe na literatura um ramo destinado a oferecer elementos de compreensão da sociedade denominada Sociologia da Literatura, não carecendo a disciplina essa função menor.

Apesar de o novo documento enfatizar que o ensino massificante e cheio de decorebas de estilos literários, características não deve fazer mais parte do ensino de literatura, como a transcrição abaixo:

A leitura supostamente corriqueira de um cartum pode revelar-se mais complexa do que aparenta, quando o leitor não souber identificar traços de economia do desenho, por exemplo. A própria compreensão dos estilos de época, no campo da cultura visual e da literatura, pode reduzir-se a simples decoreba, caso esses conceitos não sejam solidamente construídos (BRASIL, 2002, p. 48).

O mesmo cai em contradições em vários momentos ao sugerir que:

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente (BRASIL, 2002, p. 65).

Ainda neste mesmo sentido:

Considera-se mais significativo que [...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2002, p. 71).

Desta forma percebe-se que enquanto os PCNEM usavam a literatura como pretexto para introduzir temáticas relacionadas a língua, gramática e leitura o PCNE+ fez uso da mesma como forma de abordagem da História, Sociologia, Artes e tudo mais que possa ser inserido no universo literário sem dar a literatura o devido protagonismo.

Ratificando o raciocínio acima exposto, ao retratar essa realidade agora presente nos documentos oficiais, alguns estudiosos AGUIAR e BORDINI já no início da década de 1990 ao retratar as dificuldades na formação do leitor a partir da sala de aula, enfatizavam que: “O esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embasa.” (1993, p.34)

Ainda na esteira dos documentos oficiais que norteiam o ensino na última etapa da Educação Básica, surgem no de 2006 as chamadas Orientações Curriculares Nacionais, as OCNs com a seguinte justificativa:

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Este documento reservou em sua estrutura exatas trinta e duas páginas para tratar do ensino de Literatura em território nacional. Assim, no preâmbulo introdutório destaca:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p.49).

Além de reservar esse espaço que cabia a Literatura as OCNs fizeram duras críticas aos governos que antecederam sua criação, bem como aos PCNs e ao PCN+, destacando que os mesmos visavam uma educação de mercado, sem considerar de fatos os saberes construídos ao longo do tempo.

Assim, as OCNs enfatizaram o ensino de Literatura:

Até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta _por que a Literatura no ensino médio? ‘: era natural que a Literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de status privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do —bem escreverl e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas (BRASIL, 2006, p. 51).

Resta claro na menção acima que o ensino de literatura perpassa pela velha luta de classes, visto que o saber literário anteriormente estava reservado a uma elite social e agora as classes menos favorecidas se viam representadas no público do ensino da mesma.

Contudo, mesmo com todos os avanços restavam as perguntas que pairaram nos documentos oficiais anteriores: Como de fato ensinar Literatura? Como abordar a literatura no espaço da sala de aula? Como alcançar os alunos de todos os públicos com a literatura?

Assim, prescreveram as OCNs:

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de —letrar| literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

Além do já mencionado, o documento oficial em análise ainda recomenda que se faça o chamado letramento literário, tão debatido e pouco conceituado. Neste sentido, o letrar estaria direcionado a “[...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55).

Desta forma, o contato real, transformador capaz de fazer com que o aluno pudesse ver a vida por outros olhares e por meio do texto, fazendo-o caminhar entre as obras como se fossem lentes de um universo macrossocial permitiriam a experiência destacada na obra de Lajolo (2010): partir do mundo da leitura para a leitura do mundo.

Neste mesmo sentido, é importante a contextualização coma realidade discente, bem como valorizar os saberes trazidos para a sala de aula e a introdução da literatura a partir de tais realidades.

As OCNs ainda destacaram o trabalho com a literatura ainda no Ensino Fundamental e deixam claro que aquilo que se faz no Ensino Médio deveria ser uma continuação ou ponte daquilo que teve início da etapa anterior. Este trabalho deve ser coerente entre as etapas, restando ao Ensino Médio de fato concluir ao longo dos três anos de sua duração o trabalho iniciado nos anos escolares anteriores.

Neste sentido, as OCNs prescreveram em tom de crítica que:

Quando se focaliza a leitura literária dentro do ensino da Literatura no ensino médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada. O ensino da Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa da escolaridade (da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos —literatura infanto-juvenil a outros que fazem parte da literatura dita —canônica, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (7ª ou 8ª série) (BRASIL, 2006, p. 61).

Assim, uma vez alcançado esse trabalhar coerente no sentido de se permitir um contato real e compreensivo com o saber literário no Ensino fundamental, é possível introduzir a literatura fazendo uso de outras estratégias onde se possa permitir um aprofundamento, a saber:

“[...] outras modalidades com as quais estão mais familiarizadas, como o hip-hop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade” (BRASIL, 2006, p. 63). Contudo, dada a complexidade de realidades das escolas públicas e privadas brasileiras, essa realidade ainda é entrave grave e real ainda a ser vencido.

As OCNs ainda enfatizam que o espaço das aulas de literatura deve proporcionar a socialização de leituras, bem como a trocas de experiências a partir das mesmas e como tais leituras permitiram o discente a refletir sobre a sua realidade e o espaço onde está inserido. Assim, estaria formado e a florado o espírito crítico do leitor forjado a partir do contato com textos literários e estaria o mesmo pronto a interagir com outras formas de literatura mais complexas.

Desta forma, condena-se o uso ou ensino com vias apenas em se compreender vagas definições, características de escolas literárias, nomes de autores e suas respectivas obras, assim como o uso da disciplina apenas como função meramente historiográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, ainda cabe destacar que o ensino preconizado pelos documentos oficiais e principalmente nas OCNs visa combater o treino vazio para o vestibular ou qualquer outro tipo de exame para se ter acesso ao Ensino Superior. O objetivo é fazer com que a obra literária seja o centro de fato do ensino de literatura e protagonista do mesmo. Em momento algum foi afirmado que a literatura não possa servir de instrumento para auxiliar a compreensão de outras disciplinas afins e nem mesmo como uma lente de melhor compreensão social.

A literatura pode ser sim ser esse instrumento, mas de fato ela é muito mais que simplesmente isso. Por meio dela é possível ter um entendimento das realidades sociais que circunda o aluno-leitor, bem como se posicionar criticamente a respeito de diversos temas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p.34.

AZEVEDO, J. C. de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BRASIL. Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/10, **define Diretrizes Curriculares Nacionais**

Gerais para a Educação Básica 2010. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 13/06/2019

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais+: Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. BRASIL. Senado Federal.

BACK, Eurico. **O Fracasso do ensino do português**. 3º. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora,

2001.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 24ª ed. Revista, Atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2019.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª- ed. 6ª- imp. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

OSAKAB, A, P. **O ensino da literatura no ensino médio**. 3º. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

SOARES, Magda, Becker. **A língua escrita, a sociedade, a cultura, as relações, as dimensões e as perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, Nº. 4, Ano III: Editora Anped, 2004.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação – Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura: democracia, educação e leitura; a escolha do texto; segundo grau; vestibular e literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

CAPÍTULO 13

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104713967

Malcus Cassiano Kuhn

RESUMO

O estudo apresenta uma análise das percepções de professoras sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática nos anos iniciais, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso da análise de conteúdo de Bardin. A amostra é constituída por 28 professoras, estudantes de um curso de especialização na área de Educação. Os dados analisados são oriundos de um fórum de discussões, em um ambiente virtual de aprendizagem, e foram organizadas em três unidades de análise e 13 categorias. As professoras destacaram o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, para que o estudante possa fazer uso da Matemática em uma variedade de contextos e chegue ao letramento matemático. Também apontaram a resolução e elaboração de problemas, o uso de recursos didáticos, como materiais concretos, jogos e tecnologias digitais, e a importância de o professor refletir sobre seu fazer pedagógico e ter acesso a políticas de formação continuada. Destaca-se a predisposição das professoras para o estudo da BNCC e sua implementação nos currículos, apesar de evidenciarem preocupação na sua implantação, durante a transição de uma proposta curricular para outra e diante dos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Anos Iniciais. Matemática. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Diante da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Básica (EB) brasileira, é necessário estudar o documento base para promover as devidas reformulações nos currículos das redes públicas e privadas de ensino. Dessa forma, um grupo de 28 professoras, estudantes do curso de pós-graduação *lato sensu*, Especialização em Educação e Saberes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Lajeado, Rio Grande do Sul (RS), foi incentivado a fazer a leitura da BNCC e participar de um fórum de discussões em ambiente virtual de aprendizagem, enquanto cursava a disciplina Fundamentos de Matemática, no primeiro semestre de 2019.

Como a questão norteadora desse fórum envolvia o ensino e a aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do EF, a partir do estudo da BNCC, neste artigo, objetiva-se apresentar uma análise das percepções das professoras sobre essa temática. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com uso da análise de conteúdo de Bardin (2011), para discussão dos dados coletadas.

O artigo está estruturado com uma abordagem geral do documento da BNCC e, em seguida, da Matemática, especialmente, suas orientações para os anos iniciais do EF. Também se apresenta a análise de conteúdo de Bardin (2011), o procedimento da investigação e a descrição da amostra pesquisada. Então, realiza-se a análise das participações das professoras no fórum, para fechar o artigo com as considerações finais do estudo realizado.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC é um documento de caráter normativo, que serve como referência nacional para a reformulação dos currículos das redes públicas e privadas de ensino. Seu debate nacional iniciou em 2014, sendo que a versão final da Educação Infantil (EI) e do EF foi homologada em dezembro de 2017 e a versão final do Ensino Médio (EM) foi homologada em dezembro de 2018. A base define:

O conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

Dessa forma, ao longo da EB, espera-se o desenvolvimento de dez competências¹² gerais para que os estudantes tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas competências são descritas no Quadro 1:

Quadro 1 - Competências gerais da Educação Básica

- 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,

¹² A competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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

10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil, 2018, p. 9-10.

O documento da base orienta os currículos com o que ensinar, ou seja, os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes da EB devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam. Trata-se do currículo mínimo, que todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso durante sua trajetória na EB. O como ensinar fica a cargo de cada rede e unidade escolar, podendo escolher as metodologias e recursos a serem utilizados nas escolas. A BNCC define 60% dos conteúdos a serem aprendidos na EB do ensino público e do privado. Os 40% restantes, chamados de parte diversificada, são determinados regionalmente, ficando a critério do sistema estadual e do sistema municipal de ensino.

A estrutura geral da BNCC está organizada nas três etapas da EB: EI, EF e EM. Para a etapa da EI são apresentados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Além de cinco campos de experiências, nos quais são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos por faixa etária: de 0 a 1 ano e 6 meses, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A etapa do EF (anos iniciais e anos finais) está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso; divididas em componentes curriculares¹³. Cada área do conhecimento possui suas competências específicas, assim como cada componente curricular. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta, nos nove anos do EF, um conjunto de habilidades (objetivos de aprendizagem), relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), que são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018).

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a etapa do EM está organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; com competências específicas e habilidades por área do conhecimento.

Devido ao foco deste artigo, na seção seguinte, aborda-se a Matemática nos anos iniciais do EF, a partir do documento da BNCC.

A BNCC E A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando-se os diversos campos da Matemática (aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade), espera-se que os estudantes, no EF, desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilizá-la para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações (BRASIL, 2018). O EF deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, que é definido como:

As competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da Matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). (BRASIL, 2018, p. 266).

Para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, o documento da base sugere os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de

¹³ A área de Linguagens se divide nos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A área de Matemática é representada pelo componente Matemática e a área de Ciências da Natureza pelo componente Ciências. A área de Ciências Humanas se divide nos componentes: Geografia e História. A área de Ensino Religioso é representada pelo componente Ensino Religioso (BRASIL, 2018).

projetos e da modelagem (BRASIL, 2018). No EF, o componente curricular de Matemática deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de oito competências específicas, que são descritas no Quadro 2:

Quadro 2 - Competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental

- 1) Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
- 2) Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
- 3) Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (aritmética, álgebra, geometria, estatística probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
- 4) Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
- 5) Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
- 6) Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
- 7) Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 8) Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Fonte: Brasil, 2018, p. 267.

Para o desenvolvimento dessas oito competências específicas no EF, a BNCC organiza o componente curricular Matemática em cinco unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística (BRASIL, 2018). Os nove anos do EF apresentam essas cinco unidades temáticas, com a ampliação progressiva, ano a ano, de objetos de conhecimento e habilidades. Dessa forma, o documento da base leva em conta que “os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem um conjunto de ideias fundamentais

que produzem articulações entre eles: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação” (BRASIL, 2018, p. 268). Portanto, na elaboração dos currículos devem ser enfatizadas as articulações das habilidades com as outras áreas do conhecimento, entre as unidades temáticas e no interior de cada uma delas.

Nos anos iniciais do EF, devem-se retomar as vivências diárias das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na EI, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os estudantes devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das quatro operações: “é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo” (BRASIL, 2018, p. 276). Além dessas, os estudantes devem desenvolver um conjunto de habilidades relacionadas à geometria, álgebra, grandezas e medidas, probabilidade e estatística.

A BNCC considera que a aprendizagem em Matemática está relacionada à compreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os estudantes estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, “recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas” (BRASIL, 2018, p. 276). Em todas as unidades temáticas, a delimitação dos objetos de conhecimento e das habilidades considera que as noções matemáticas são retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir o propósito desta investigação, foi realizada uma pesquisa qualitativa, consistindo no levantamento de dados sobre a amostra estudada e na análise de conteúdo das participações das professoras em um fórum de discussões. A abordagem é qualitativa, pois de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70):

Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Conforme Gil (2017), os objetos de uma investigação qualitativa são fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura. Dessa forma, essa abordagem exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence.

A análise dos dados seguiu o método descritivo. De acordo com Gil (2017), a pesquisa descritiva tem como objetivo fundamental a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente são realizadas pelos pesquisadores sociais, preocupados com a atuação prática.

Já a discussão das participações das professoras no fórum está fundamentada, principalmente, na análise de conteúdo de Laurence Bardin. A mesma aplicou as técnicas da análise de conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massas. A análise de conteúdo, enquanto método, “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Uma investigação a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. Bardin (2011, p. 48) define a análise de conteúdo como:

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

O método da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) consiste em tratar a informação a partir de três polos cronológicos, iniciando com a pré-análise, na qual se escolhem os documentos, se formulam hipóteses e objetivos para a pesquisa e se elaboram indicadores que fundamentem a interpretação final; depois a exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e por fim no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Cada fase segue regras bastante específicas, podendo ser utilizada tanto em pesquisas quantitativas quanto em pesquisas qualitativas. A maioria dos procedimentos de análise de conteúdo se organiza em redor de um processo de categorização:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constituintes de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título

genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo. (BARDIN, 2011, p. 147).

Para analisar as participações das professoras no fórum de discussão se organizou as informações em três unidades de análise e se elaborou as categorias a elas associadas, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), conforme descrito no Quadro 3:

Quadro 3 - Unidades de análise e respectivas categorias

<i>Unidades de análise</i>	<i>Categorias</i>
1. Currículo de Matemática	1.1 Unidades temáticas
	1.2 Habilidades
	1.3 Contextualização
	1.4 Autonomia e protagonismo do estudante
	1.5 Significação
2. Estratégias de ensino e recursos didáticos	2.1 Resolução e elaboração de problemas
	2.2 Materiais concretos
	2.3 Jogos
	2.4 Tecnologias digitais
3. Professor	3.1 Estudo contínuo
	3.2 Planejamento do fazer pedagógico
	3.3 Troca de experiências
	3.4 Políticas de formação continuada

Fonte: Do autor.

De acordo com o Quadro 3, as três unidades de análise definidas neste estudo são: currículo de matemática (dividida em cinco categorias), estratégias de ensino e recursos didáticos (dividida em quatro categorias) e professor (dividida em quatro categorias). Assim, as unidades de análise estão divididas em 13 categorias e sua aplicabilidade acontece na análise das participações das professoras no fórum, realizada após a caracterização do grupo de professoras.

PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O grupo pesquisado era formado por 28 professoras, todas do sexo feminino, com idades variando entre 23 e 52 anos. Dessas, 21 estavam atuando nos anos iniciais do EF e 7 atuavam somente na EI. 64,3% das professoras possuem até 10 anos de atuação no magistério, constituindo um grupo com experiência profissional recente.

A maioria das participantes da pesquisa tem uma jornada de trabalho composta por 40 horas semanais, na rede pública e/ou privada, Das 28 professoras, 19 atuam somente em escola pública, sendo 16 em escola municipal e três em estadual; duas atuam em escola privada e pública, sendo uma dessas em municipal e a outra em estadual; e sete trabalham somente em

escola da rede privada. Com relação ao local de trabalho, 23 professoras atuam em um único município e cinco atuam em dois municípios, abrangendo oito cidades diferentes. Destaca-se ainda que 10 trabalham em um município diferente da residência e 18 trabalham somente no município em que residem.

Com relação à formação inicial das professoras, verificou-se que, das 28 professoras, 18 possuem formação em Pedagogia, ou seja, 64,3%, enquanto nove possuem outra licenciatura e uma possui graduação em Biblioteconomia. Ressalta-se que as nove professoras que não são formadas em Pedagogia, cursaram o Magistério ou Curso Normal, habilitando-as, naquele momento, para atuarem como professoras na EI e nos anos iniciais do EF. Ressalta-se que esse tipo de formação inicial ainda é frequente na rede pública de ensino no Brasil.

ANÁLISE DAS PARTICIPAÇÕES DAS PROFESSORAS NO FÓRUM

Nesta seção, descreve-se como ocorreram as participações das 28 professoras no fórum de discussões e se desenvolve a análise descritiva dos resultados, a partir das unidades de análise e respectivas categorias, descritas no Quadro 3.

O fórum ficou disponível no ambiente virtual de aprendizagem, no período de 10 de março de 2019 até 30 de junho de 2019, ou seja, durante 112 dias. Para nortear a discussão, foi apresentada a seguinte proposta pelo pesquisador:

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), a área de Matemática, no Ensino Fundamental (EF), é responsável pelo letramento matemático dos estudantes, por meio da articulação de seus campos: aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade. Para tanto, o documento indica o desenvolvimento de competências específicas de Matemática para o EF, propõe cinco unidades temáticas e delimita objetos de conhecimento e habilidades para cada ano do EF, além da indicação de processos matemáticos para o desenvolvimento dessas habilidades. A partir da leitura desse documento (p. 265-297), apresente suas reflexões para a área de Matemática nos anos iniciais do EF. Você deverá fazer, pelo menos, quatro inserções nesse fórum, sendo a primeira com base na questão norteadora, e as demais, a partir das reflexões apresentadas por colegas.

Verificou-se que 82,1% das professoras participaram, pelo menos, quatro vezes do fórum de discussão, e apenas cinco não realizaram a participação mínima. Para analisar os resultados de pesquisa e desenvolver as reflexões aqui propostas, as professoras serão

designadas como P, referindo-se a Professoras, e serão usados os números de 01 a 28 para diferenciá-las e substituir seus nomes reais.

A primeira unidade a ser analisada foi *currículo de matemática*. Com relação à categoria *unidades temáticas*, as professoras fizeram menção as cinco unidades propostas pela BNCC (números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística), com destaque para álgebra, geometria, probabilidade e estatística, por não terem tanto destaque no currículo dos anos iniciais até então, conforme ilustrado em participações no fórum:

P28: A importância da unidade temática Álgebra desde o primeiro ano, através de demonstrações de regularidade, padrões e generalizações para construir o pensamento algébrico.

P02: A BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área da matemática aborda conceitos que já eram discutidos anteriormente nos PCN, acrescentando as noções de álgebra e probabilidade e estatística. Embora alguns escritores tragam que essas competências possam estar sendo antecipadas, outros citam que esses conceitos já eram apresentados nos PCN.

P17: Acredito que a BNCC traz consigo novos desafios na área da matemática, onde nós professoras dos anos iniciais somos desafiadas com habilidades e competências complexas, que são de suma importância como as envolvidas na estatística e probabilidade, que antes da BNCC pouco eram contempladas.

P10: [...] Na unidade Geometria, a proposta se diferencia do que já se vinha fazendo, trazendo as noções de geometria espacial antes da plana, pois afinal, ela existe muito mais no mundo concreto das crianças, desde que brincam com os blocos lógicos quando bebês.

Com relação à segunda categoria de análise, *habilidades*, as professoras destacaram algumas que são indicadas no documento da base, para serem desenvolvidas em Matemática nos anos iniciais, bem como é a proposta de progressão dessas habilidades, conforme se observa nos recortes apresentados na sequência. De acordo com a BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29), estão relacionadas aos diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), organizados nas unidades temáticas. A progressão dessas aprendizagens também está expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes (BRASIL, 2018).

P24: O ponto alto do documento na área da Matemática, em minha opinião, é a continuidade das habilidades a cada ano de trabalho, por unidade temática, de forma a SEMPRE contemplar todas. A construção do saber é contínua, logo as noções matemáticas são "retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano". Há uma preocupação na continuidade do trabalho lúdico e concreto desenvolvido na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se busca preparar os alunos para as abstrações necessárias às noções matemáticas dos Anos Finais. Devido a esse caráter sequencial, vemos nas tabelas com descritores que, para um determinado objeto de conhecimento, podemos encontrar habilidades em mais de um eixo temático, havendo uma interlocução entre as áreas e requerendo a devida atenção do professor durante o planejamento de suas aulas.

P21: Essa preocupação em tornar essa progressão o mais natural possível, se deu pela ideia de que, nem sempre o aluno consegue compreender o conceito em um ano,

tendo oportunidade assim de compreender no próximo ano, pois como já dito, a cada ano se amplia a gama de conhecimentos.

P05: A definição das habilidades e a progressão ano a ano se baseiam na compreensão e utilização de novas ferramentas e na complexidade das situações-problema propostas. Portanto, faz-se necessária uma leitura não fragmentada e sim vertical, objetivando identificar a articulação entre os objetos de conhecimento e a progressão das habilidades indicadas.

P01: Penso que a partir da BNCC é exigido do professor dos anos iniciais, que ele trabalhe mais a matemática do cotidiano, a resolução de problemas, o raciocínio lógico do que simplesmente calcular usando fórmulas. [...] Muito importante é o aluno fazer estimativas do resultado, pois saberá analisar o resultado de seu cálculo e verificar se está fora da estimativa. Mesmo tendo acesso facilmente à calculadora, é importante para qualquer pessoa fazer cálculos básicos mentalmente, pois conforme a situação (troco) não dá para ficar recorrendo ao uso da mesma.

A categoria *contextualização* foi destacada em várias participações das professoras no fórum. Elas destacam a importância de trabalhar os conhecimentos matemáticos de forma contextualizada para que os estudantes possam desenvolver as habilidades e competências indicadas na BNCC e construir uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999). Essa categoria é evidenciada nos quatro excertos a seguir:

P06: A BNCC, foca no que o aluno precisa desenvolver para que o conhecimento matemático seja uma ferramenta para ler, compreender e transformar a realidade. A importância da Matemática como um conhecimento que nasce das práticas sociais, da relação do homem com o seu meio e da necessidade de resolver problemas postos em seu contexto de vida, valorizando o conhecimento que esta já possui ao ingressar na escola.

P08: A base traz a ideia de ressignificar o ensino, de contextualizar e não trabalhar os objetos de conhecimento (conteúdos) de forma solta: calcular simplesmente por calcular, por exemplo.

P12: É sempre preciso contextualizar conteúdos em uma rede de significado, tornando a aprendizagem significativa, para que o aluno tome uma postura em relação aos desafios apresentados na vida, efetivando este processo de aprender.

P05: É preciso contextualizar não só o conteúdo, mas o conhecimento como um todo ... Tornar a aprendizagem significativa é um grande desafio para nós, professores ... Provocar o desejo em aprender, estimular a curiosidade, a argumentação... [...].

A quarta categoria evidenciada nas participações das professoras no fórum foi o desenvolvimento da *autonomia e protagonismo do estudante*, o que é evidenciado nas competências gerais da EB, conforme o documento da BNCC (BRASIL, 2018). Os três excertos seguintes retratam as opiniões das professoras sobre essa categoria:

P19: Na base é possível observar os verbos selecionados para descrever as habilidades como "interpretar", "classificar", "comparar" e "resolver". Deixa claro o propósito de levar o aluno a pensar a partir de informações recebidas, de analisá-las e de responder com uma postura ativa. A formação no Ensino Fundamental também prevê a utilização de conceitos e recursos da Matemática para formular e resolver problemas, dentro e fora da escola. E o professor precisa conduzir a aula considerando a autonomia do aluno e a construção colaborativa do conhecimento. Há uma ampliação das habilidades centradas nos estudantes.

P07: Explorando as competências específicas pude observar oportunidades de conduzir atividades nas quais os alunos possam exercer seu protagonismo exercitando através de atividades essas competências. Ao despertar o espírito de investigação e argumentação, ao desenvolver uma autoconfiança sobre a capacidade

de construir e aplicar conhecimentos matemáticos na resolução de problemas cotidianos, o aluno, em especial em ambiente escolar, percebe-se capaz de desenvolver-se em seu potencial. Além disso, exercitar suas habilidades de interagir de forma cooperativa, valorizando opiniões e diversidades o prepara para exercer sua cidadania.

P25: Nos PCN, encontrávamos palavras como “reconhecer”, “identificar” e “utilizar” (para o trabalho com ferramentas e procedimentos de cálculo). Na Base, elas deram lugar a ações como “interpretar”, “classificar”, “comparar” e “resolver”. O novo texto deixa mais claro o propósito de levar o aluno a pensar a partir das informações recebidas, de analisá-las e de responder com uma postura ativa. O letramento matemático busca isto, o aluno entender e utilizar essa matemática no dia a dia, aplicar e compreender essas práticas sociais.

A última categoria observada na primeira unidade de análise foi a *significação*. Em suas participações no fórum, as professoras destacaram a importância de trabalhar uma Matemática com significado para o estudante:

P21: Acredito que a BNCC trouxe novas perspectivas para o letramento matemático, indo além do apenas calcular, medir. Somente a memorização já não basta mais, é preciso acima de tudo compreensão, para que o aluno entenda e faça uso em suas práticas sociais, no caso, veja sentido no que está aprendendo.

P28: Será necessário (mais uma vez e sempre) que a escola/professor aproprie-se com muito estudo e construção conjunta do currículo/métodos/objetivos com ênfase nas competências gerais, para que não se ensine somente a calcular por calcular como por muito tempo se fez, mas sim, o que está por trás das operações e as relações entre elas, além, da resolução de problemas (desde os PCN se enfatizava), investigação, desenvolvimento de projetos e modelagem, para que o letramento matemático realmente aconteça nas perspectivas da Base. [...] A matemática com conceito significativo, dialogando com o cotidiano, como exemplo educação financeira e a importância de reconhecer o consumo exagerado e a responsabilidade social.

P18: Acredito que a Matemática tem muito a contribuir para a formação do nosso aluno como um todo, pois auxilia no pensamento lógico, leitura e interpretação de problemas. [...] A nova BNCC quer garantir isso, não apenas um aluno que desenvolva conteúdos, mas sim um aluno que reflita hoje em situações reais e possa aplicar seu conhecimento em sua vida.

P08: A BNCC traz um novo olhar para o conhecimento matemático: levar o aluno a pensar a partir das informações recebidas, de analisá-las e de responder com uma postura ativa. Esse conhecimento se fará de maneira contextualizada e de forma lúdica, trabalhando com o corpo, com o movimento, com as emoções, o aluno protagonista, propiciando assim uma aprendizagem significativa, que auxiliará o mesmo a estabelecer relações com aquilo que já aprendeu anteriormente, questionar e até criticar.

Ao finalizar a análise das categorias da unidade *currículo de matemática*, fica evidente a preocupação das professoras com o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, indicadas na BNCC, para que o letramento matemático seja desenvolvido de fato, ou seja, para que o estudante possa fazer uso da Matemática em uma variedade de contextos.

Nesse sentido, também é preciso observar aspectos metodológicos, conforme pontuado na segunda unidade de análise: *estratégias de ensino e recursos didáticos*. Sua primeira categoria foi definida como *resolução e elaboração de problemas*. A resolução de problemas já era uma estratégia presente nas propostas curriculares vigentes, surgindo agora na BNCC,

também, a elaboração de problemas. A esse respeito, destacam-se as seguintes participações das professoras no fórum:

P10: [...] nas diversas habilidades relativas à resolução de problemas, consta também a elaboração de problemas. Assim, pretende-se que os alunos formulem novos problemas, baseando-se na reflexão e no questionamento sobre o que ocorreria se alguma condição fosse modificada ou se algum dado fosse acrescentado ou retirado do problema proposto.

P13: A base propõe mudanças na matemática fazendo com que o ensino se torne mais complexo, aprofundado, contextualizado e embasado na busca da elaboração e resolução de problemas pelo aluno individual e coletivamente, construindo seu conhecimento.

P20: Acredito que uma vez que trabalha com a possibilidade de usar a matemática para resolver problemas, utilizando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções irá trabalhar com a ideia de interpretar e refletir sobre o porquê das coisas, quando e como vamos usar o que estamos aprendendo

P02: Inserir a criança no mundo letrado da matemática é apresentar a ela situações problemas que a façam pensar, criar caminhos para a solução.

As participações das professoras corroboram com as orientações da BNCC, pois “se pretende não apenas a resolução do problema, mas também que os alunos reflitam e questionem o que ocorreria se algum dado do problema fosse alterado [...], pretende-se que os alunos também formulem problemas em outros contextos” (BRASIL, 2018, p. 277).

Com relação à categoria *material concreto*, destacam-se as participações de duas professoras:

P02: Ensinar e aprender através de material concreto torna o processo de aprendizagem mais significativo. Acaba sendo um processo de construção, de experiências que constituem o aluno como sujeito da aprendizagem.

P04: Ao trabalhar conteúdos como a geometria, trazer para a realidade da criança de forma que eles vejam de forma mais concreta, como fazendo as formas geométricas com os canudinhos e procurando materiais que lembrem eles nas suas casas (como latinhas, caixas, bola, etc.).

Seguindo na ideia de tornar as aulas mais dinâmicas, as professoras fizeram referências ao uso de *jogos* nas aulas de Matemática, destacando-se:

P03: Os jogos são ferramentas que podem e devem ser utilizadas não apenas como fixação de conteúdos, mas sim na construção e desenvolvimento destes conceitos, tornando a aprendizagem mais significativa e envolvente, de forma com que a exploração e a curiosidade se tornam aliadas na aprendizagem, pois desenvolvemos de acordo com a BNCC mais do que conteúdos, habilidades.

P17: Acho que a matemática deve ser colocada em prática, [...] por meio de jogos e situações em sala de aula, integrando a interpretação de situações ao conhecimento lógico matemático.

P25: Enfatizo a importância dos jogos no dia a dia na escola, presente em nossas salas de aula, tanto para Matemática, como para todas as áreas. Através dos jogos introduzimos, desenvolvemos e reforçamos conceitos e conteúdos. Deixo aqui uma dica, o jogo Boole! As questões ligadas a socialização e relacionamentos podem ser trabalhadas em dinâmicas como jogos e brincadeiras. [...] Nossas crianças precisam aprender a perder, aprender a dividir, a repartir, a esperar... Como outras colegas

já citaram também contextualizar conteúdos, contextualizar saberes, contextualizar atividades, contextualizar vivências...

P26: O Programa adotado neste ano pela Prefeitura Municipal [...] tem como ponto de partida os jogos com direcionamento ao domínio de estratégias de cálculo que levem ao desenvolvimento da competência matemática, ou seja, compreender a linguagem matemática, enunciados e resolver problemas.

Entre os recursos didáticos para as aulas de Matemática, as professoras também citaram o uso de *tecnologias digitais*, outra categoria de análise:

P10: A BNCC também fala muito do uso das tecnologias digitais para incentivar e instigar os alunos nos diferentes conhecimentos, pois afinal, elas fazem parte do cotidiano das pessoas.

P12: Estamos inseridos numa realidade amplamente tecnológica, bem como as crianças, sendo assim, as ferramentas estão sempre em nossas mãos (smartphone), mas quantos sabem operar estas ferramentas para alcançar o resultado do desafio proposto? Não basta instrumentalizar as crianças, mas mostrar de que maneira poderão utilizá-las a seu favor.

P18: Concordo plenamente com a colega P12, que ressalta a importância de trabalhar com tecnologias digitais dentro de sala de aula, mas sempre lembrando que antes de qualquer metodologia devemos pensar com que tipo de alunos estamos trabalhando, quais suas vivências? Quais suas potencialidades? Onde meu aluno está inserido (meio social)? A melhor metodologia é sempre a que se adequa a realidade em que estão os alunos. [...] Planejamento é a palavra-chave.

P26: É importante destacar a contribuição que a tecnologia pode oferecer neste processo, através de softwares educativos que auxiliam na construção das habilidades previstas na base e de modo a favorecer também aulas mais criativas e dinâmicas.

Ao término da análise da unidade *estratégias de ensino e recursos didáticos*, destacam-se as referências para a resolução e elaboração de problemas, evidenciando-se o desejo de uma postura ativa e criativa do estudante nas aulas de Matemática. Além disso, a importância da seleção e do uso de materiais potencialmente significativos para o estudante (MOREIRA, 1999), como materiais concretos, jogos e tecnologias digitais nos anos iniciais do EF, tornando as aulas mais dinâmicas e favorecendo o processo de aprendizagem.

A última unidade de análise é voltada ao *professor*. E a primeira categoria se refere ao *estudo contínuo*. Em suas participações, as professoras pontuaram a importância de estudar continuamente, seja no curso de pós-graduação *lato sensu* ou em outros espaços e momentos de formação. Destacaram a necessidade de estudar e discutir o documento da BNCC, para que possam se apropriar do mesmo, reformular as propostas curriculares nas escolas e, principalmente, atuar de forma coerente e dinâmica em sala de aula:

P18: É papel fundamental do professor o estudo continuado, a pesquisa, a leitura e o desacomodar-se. Como podemos ensinar um aluno a pensar, a refletir, a questionar, a interpretar o mundo se não o fazemos? Que bom estarmos reunidas pelo estudo. Acredito muito na educação, mas para melhorar, precisamos começar pela nossa classe, professores!

P08: Penso que nós, alunas dessa pós, estamos no caminho: estudando, buscando alternativas, refletindo sobre qual é o papel do professor, vendo estratégias que possam contribuir para a construção do conhecimento... Concordo com P18, quando

ela diz que é papel fundamental do professor o estudo continuado, a pesquisa, a leitura e o desacomodar-se.

P03: Momentos de estudo das áreas do conhecimento são importantíssimas para a reflexão da prática docente e a retomada do currículo escolar, por isso deveriam ser mais recorrentes e sistemáticas para efetivos avanços no ensino da matemática das escolas.

P21: Minha angústia maior se diz respeito até ao preparo para colocar tudo isso em prática, visto que, nossa formação não é específica na área. Acredito que nós, educandas, estamos no caminho certo, buscando através do estudo e de diálogos, esses cada dia nos mostrando mais pertinência. Estudar, estudar muito.... Acho que é essa é a palavra-chave. Para que esse “novo” saber chegue ao aluno será necessária também uma “nova” forma de ensinar.

Com relação ao *planejamento do fazer pedagógico*, segunda categoria de análise da unidade *professor*, as participantes destacaram a necessidade constante de refletir sobre a prática, corroborando com as ideias de Ghedin (2009) e Alarcão (2004). Para Ghedin (2009), o profissional que trabalha com ensino não pode abrir mão da reflexão. A capacidade reflexiva é, segundo Alarcão (2004), inata no ser humano. Com base nisso, defende-se, durante os processos formativos, a noção de um professor reflexivo. Nessa noção subjaz, para Alarcão (2004), o entendimento de uma pessoa que, diante de diferentes situações profissionais, muitas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Destacam-se cinco participações das professoras sobre o planejamento do fazer pedagógico:

P08: O professor deve refletir sempre sobre o seu fazer pedagógico e ter a humildade de repensá-lo em conjunto com seus alunos e até com seus colegas. A BNCC não diz que o professor deve jogar tudo fora aquilo que sabe e começar do zero, mas sim que deve ser capaz de ver aquilo que deu certo e o que não deu e ir aprimorando.

P18: O aluno é o centro do nosso planejamento e é a partir dele (quem é meu aluno? De onde ele é? Quais são seus conhecimentos prévios? Onde ele está inserido?) Que elegemos a melhor forma de ensinar aplicando as metodologias que pensamos serem as mais eficientes. Somos nós professores que podemos fazer a diferença na vida de cada aluno.

P02: Destaco a importância da auto avaliação do educador sobre sua prática. Refletindo sobre seu fazer pedagógico o professor consegue perceber quais as estratégias de ensino utilizadas deram certo, o que foi ou não significativo para os educandos. Planejar e refletir são processos indispensáveis na prática de qualquer professor. [...]

P07: Penso que é importante discutirmos a (re)construção de um currículo que venha colaborar para constituição de novos paradigmas nos processos de ensino e de aprendizagem, que direcione a instituição escolar a ultrapassar a barreira do modelo de ensino conteudista, o qual exige desse professor uma mudança de postura, para que ele possa inovar nas práticas pedagógicas, escolher, com qualidade, suas metodologias, e novas formas de avaliação, tendo como um documento de referência, o currículo.

P15: É a partir da reflexão que podemos reinventar o nosso fazer pedagógico.

A terceira categoria de análise dessa unidade foi a *troca de experiências* entre os professores. Nóvoa (2002) defende o (re)encontro de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores se apropriarem dos seus processos de

formação e dar-lhes um sentido para suas histórias de vida. Nesse sentido, dois excertos ilustram as manifestações das professoras sobre a troca de experiências:

P15: A troca de experiências nas escolas faz com que nosso trabalho seja mais rico, proporcionando diferentes situações de aprendizagem aos nossos alunos. Acredito muito no trabalho em grupo, especialmente quando estamos num período de apropriação da BNCC.

P19: Reforço a troca de experiências dentro das escolas, com o grupo de professores que atua nos anos iniciais. Percebo que em algumas escolas isso realmente funciona, em outras, nem tanto.

A última categoria de análise foi definida como *políticas de formação continuada*. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traz orientações sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, no capítulo VI:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 10).

Nesse contexto, defende-se a promoção de *políticas de formação continuada*, como por exemplo, o extinto Pró-Letramento (2009-2011) e o recém finalizado Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012-2018). Os três excertos a seguir ilustram as percepções das professoras sobre as formações continuadas e a expectativa por políticas de formação continuada:

P08: As formações continuadas são muito importantes, pois nos fazem repensar e refletir sobre as nossas práticas. [...] Mas é preciso querer. São nesses momentos que o professor pode fazer suas reflexões, nesses momentos acontecem as trocas de experiências, pois há muitas situações de aprendizagens que às vezes ficam esquecidas e podemos lembrar. Há muita coisa legal, boa que fazíamos e às vezes acabamos esquecendo. Essas formações também ativam a nossa criatividade.

P28: Será preciso que a BNCC em forma de Lei, assegure políticas de Formação Continuada para os professores que já estão na ativa, e que esses professores busquem valorizar essas formações e apropriar-se desses saberes para a qualidade da sua prática.

PI0: Todo trabalho desenvolvido no PNAIC, vem ao encontro da proposta da BNCC, através do desenvolvimento das habilidades e competências. Acredito muito nas duas propostas e espero que sejam proporcionados aos professores momentos de formação continuada.

Ao finalizar a análise das categorias relacionadas a unidade de análise *professor*, destaca-se a importância de o professor estudar continuamente, refletir sobre o seu fazer

pedagógico e trocar experiências em diferentes espaços e momentos de formação, apontando-se a expectativa por políticas de formação continuada.

Apesar de se manifestarem de forma favorável à implementação da BNCC nas escolas, as professoras mostraram preocupação com relação a esse processo, como se pode observar nos seguintes trechos:

P20: Essas mudanças geram muitas dúvidas, pois para que a BASE seja realmente eficiente nas escolas vamos precisar de bastante tempo, já que os objetivos da educação infantil também mudaram, será um processo longo de estudo, testes e revisão dos planos de estudo.

P07: Alguns especialistas em matemática afirmam que a quantidade de conteúdos obrigatórios da base é muito extensa. [...] as escolas terão que definir a quantidade de tempo a ser dedicado para cada conteúdo.

P24: De que forma nós, professores de anos iniciais, daremos conta de tudo isso enquanto nossa formação para trabalhar todas as áreas engloba o mesmo tempo de formação que um professor que se especializa em apenas uma delas? Quanto mais me apropriado do documento e comparo com a realidade, mais apreensiva me sinto.

Observa-se que as professoras se mostram preocupadas com a transição não gradativa de uma proposta curricular para outra e com os diversos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, tais como: elevado número de estudantes por turma e com diferentes níveis de aprendizagem; inclusão de pessoas com deficiência e recursos pedagógicos e humanos limitados nas escolas; grande quantidade de objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidos nos anos iniciais; falta de preparo dos professores para trabalharem conteúdos que antes da BNCC eram desenvolvidos nos anos finais do EF; desigualdades sociais; famílias desestruturadas; entre outros. As respostas para os questionamentos dessas professoras só poderão ser obtidas ou não, com o passar do tempo e a efetiva implementação da BNCC nos currículos das escolas brasileiras, iniciada no ano de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da BNCC exige estudo do documento para sua apropriação nos currículos das redes públicas e privadas de ensino. Nesse contexto, o objetivo desta investigação foi apresentar percepções de professoras sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do EF, a partir do estudo da base. A amostra investigada se constituiu por 28 professoras, estudantes de um curso de pós-graduação *lato sensu* de uma instituição federal do RS, com foco em saberes para os anos iniciais.

Os dados, analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin, originaram-se de um fórum de discussões, disponibilizado para as professoras, em um ambiente virtual de aprendizagem, no primeiro semestre de 2019. Esse fórum teve como questão norteadora o

ensino e a aprendizagem da Matemática nos anos iniciais a partir da BNCC. As participações das professoras foram organizadas em três unidades de análise (currículo de Matemática; estratégias de ensino e recursos didáticos; professor) e em categorias a elas associadas.

Com relação ao currículo de Matemática, as professoras destacaram a progressão e o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, indicadas na BNCC, para que o estudante possa fazer uso da Matemática em uma variedade de contextos e chegue ao letramento matemático. As professoras fizeram menção as cinco unidades temáticas propostas pela base (números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística), enfatizando a álgebra, a geometria, a probabilidade e a estatística, por não terem tanto destaque no currículo dos anos iniciais até então. Também pontuaram a necessidade de trabalhar os conhecimentos matemáticos de forma contextualizada para que os estudantes possam desenvolver as habilidades e competências indicadas na base e construir uma aprendizagem significativa.

Entre as estratégias de ensino, as professoras destacaram a resolução e elaboração de problemas, evidenciando-se o desejo de uma postura ativa e criativa do estudante nas aulas de Matemática, principalmente, através da criação de problemas pelos estudantes. Também apontaram a importância da seleção e do uso de recursos didáticos potencialmente significativos para o estudante, tais como materiais concretos, jogos e tecnologias digitais, promovendo aulas mais dinâmicas e favorecendo o processo de aprendizagem nos anos iniciais do EF.

As professoras destacaram a importância de estudar continuamente, refletir sobre o seu fazer pedagógico e trocar experiências em diferentes espaços e momentos de formação, apontando-se a expectativa por políticas de formação continuada, inclusive com formações envolvendo tecnologias digitais. Por fim, destaca-se a predisposição das professoras para estudo do documento da BNCC e sua implementação nos currículos das escolas em que atuam, apesar de evidenciarem preocupação na sua implantação, especialmente, durante a transição de uma proposta curricular para outra e diante dos diversos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_sitepdf. Acesso em 5 dez. 2020.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação na contemporaneidade. In: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (4º CONPEF). 2009. Londrina. **Anais...** Londrina, UEL, 07-10 de jul. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. (1999). **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em 15 maio 2021.

CAPÍTULO 14

PROPOSTA CURRICULAR DE ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS /ANÁLISE DO CADERNO V – ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104814967

**Patrícia Roberta da Silva
Rosângela de Sousa Mencato**

RESUMO

Em julho de 2021 o Ministério da Educação (MEC) lança seis cadernos que buscam orientar e propor um currículo de ensino de português escrito para surdos dentro de uma perspectiva de letramento visual. O material intitulado “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” é dividido em: Caderno Introdutório; Caderno I – Educação infantil; Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais); Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais); Caderno IV – Ensino Médio; Caderno V – Ensino Superior. Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico, iremos analisar como está disposta, a proposta curricular de ensino de português escrito para surdos, focando nossos estudos no Caderno V – Ensino Superior, que está dividido em cinco níveis: D1, D2, D3, D4 e D5. Neles, são apresentados gêneros textuais acadêmicos, como resumo, resenha, relatório, artigo científico, etc., com foco nos diferentes propósitos, graus de complexidade e baseando-se nas práticas de linguagem: leitura visual e expressão escrita. Portanto, esses cadernos têm o objetivo de propor um currículo visual para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos na modalidade escrita, de modo a contemplar todos os níveis de ensino. Isso a partir da compreensão de que a proposta de ensino para surdos deve ocorrer em uma modalidade bilíngue, pois há duas línguas envolvidas nesse processo: uma de mediação, Língua Brasileira de Sinais (Libras), por ser a L1 (língua natural), e outra de instrução, Português escrito, que é a L2 (segunda língua).

PALAVRAS- CHAVE: Ensino; Segunda Língua, Surdos; Ensino Superior; Bilíngue.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação lançou em julho de 2021 seis cadernos que buscam orientar e propor um currículo de ensino de português escrito para surdos dentro de uma perspectiva de letramento visual. O material intitulado “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” é dividido em: Caderno Introdutório; Caderno I – Educação infantil; Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais); Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais); Caderno IV – Ensino Médio; Caderno V – Ensino Superior. Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico, iremos analisar como está disposta, no Caderno V – Ensino Superior, a proposta curricular de ensino de português escrito para surdos.

Esses cadernos surgem da necessidade de apresentar para a comunidade surda uma proposta curricular de ensino bilíngue, assim como para nortear o trabalho de professores a

respeito da educação de surdos no Brasil. Além disso, da necessidade de um currículo estruturado que contemple o ensino bilíngue para surdos, que foi “esquecido” pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, a proposta abrange todas as etapas, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, tomando como referência a estrutura da base quando descreve as competências gerais, as habilidades, os objetos de conhecimento, os gêneros textuais e as unidades temáticas das práticas de linguagem: leitura visual e expressão escrita. Também leva em consideração a Política Nacional de Alfabetização (PNA), no Decreto n.º 9.765 (BRASIL, 2019), além de pesquisas realizadas no âmbito do ensino de português como segunda língua para surdos no Brasil. Portanto, esses cadernos têm o objetivo de propor um currículo visual para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos na modalidade escrita, de modo a contemplar todos os níveis de ensino. Isso a partir da compreensão de que a proposta de ensino para surdos deve ocorrer em uma modalidade bilíngue, pois há duas línguas envolvidas nesse processo: uma de mediação, Língua Brasileira de Sinais (Libras), por ser a L1 (língua natural), e outra de instrução, Português escrito, que é a L2 (segunda língua).

Portanto, iremos focar nossos estudos no Caderno V – Ensino Superior, que está dividido em cinco níveis: D1, D2, D3, D4 e D5. Neles, são apresentados gêneros textuais acadêmicos, como resumo, resenha, relatório, artigo científico, etc., com foco nos diferentes propósitos, graus de complexidade e baseando-se nas práticas de linguagem: leitura visual e expressão escrita.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA SURDOS

A Língua Brasileira de Sinais é reconhecidamente a primeira língua dos surdos, de acordo com a lei 10.436/2002, que oficializa o direito do surdo de aprender em sua primeira língua, sendo o português ensinado na modalidade escrita. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014, p. 24-25), em sua meta 4, propõe um sistema educacional inclusivo, por meio da oferta do atendimento Educacional Especializado (AEE) e de serviços especializados que respeitem o direito de igualdade ao acesso educacional da Pessoa com Deficiência (PcD). Assim como a própria Constituição de 1988, no seu artigo 205, que afirma que: “a educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, art. 205, p. 111).

Uma vez que a educação bilíngue um direito linguístico do surdo, a proposta de ensino recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a língua de sinais a natural (L1) do surdo. A partir dela se dará o processo de aprendizagem da língua portuguesa (L2), preferencialmente na modalidade escrita. Nessa perspectiva e com tantas políticas públicas de inclusão que asseguram os direitos educacionais dos surdos, ficou inexplicável por que a BNCC, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, "esqueceu" de propor um currículo de ensino para a educação de surdos que descreva as competências gerais, as habilidades, os objetos de conhecimento, os gêneros textuais e as unidades temáticas. Consequentemente, não há também orientação aos professores de surdos em todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. É essencial compreender que o ensino bilíngue busca atender às necessidades da pessoa surda, por isso deveria estar disposto e em concordância com os documentos que regem a educação básica, como a BNCC.

Partindo desse pressuposto, o trecho da Constituição supracitado expressa o direito de que todos (inclusive o surdo) têm à educação, que deve ser assegurada pelo estado e pela família a fim de que o sujeito se desenvolva de forma plena e possa exercer sua cidadania conscientemente.

Dessa forma, o ensino de português para surdos deve se amparar em uma proposta curricular que estabeleça uma “ponte” entre as intenções linguísticas presentes em sua elaboração e a situação em que o mesmo é empregado, pois todo texto é ultrapassado pelos múltiplos sentidos e interpretações a que está sujeito (MARCUSCHI, 1988).

No momento em que o autor escreve, ele estabelece um molde, uma estrutura inicial que precisa da atuação do leitor para ser organizada como um todo. Trata-se de um processo de significação que parte de quem escreve para quem lê, sendo necessárias essas duas etapas para que o ciclo se complete.

A partir desse contexto, Marcuschi (1988, p.89-90) reflete sobre o trabalho com a linguagem que constitui o processo de compreensão:

A interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.

A partir do processo comunicativo, há a possibilidade de que ocorram incongruências na recepção e, consequentemente, na compreensão da mensagem transmitida devido às

diferentes vivências e pontos de vista dos sujeitos, visto que o processo de compreensão é constituído por sujeitos com visões e vivências diferentes que podem ou não compartilhar das mesmas ideias.

Por ser uma “atividade colaborativa”, o processo de compreensão exige que o receptor se coloque no lugar de quem transmite a mensagem, analisando não apenas o que foi dito, mas as intenções linguísticas envolvidas, suas escolhas lexicais e os fatores externos à fala. Pois compreender provém de todo um exercício linguístico, já que é preciso levar em consideração diferentes fatores a fim de se entender a mensagem transmitida no processo de interação (FERREIRA, 2004).

Metaforicamente, a interação entre autor e leitor assemelha-se à construção de uma “teia” cheia de significados em que um propõe determinados sentidos e o outro preenche as lacunas presentes na estrutura do texto, atribuindo-lhe significados.

Ferreira (2004, p.439), no artigo *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial*, reflete acerca desta estreita relação necessária à compreensão do texto:

Falar em leitura remete à questão da produção de sentidos constituídos no contexto de *interação recíproca* entre autor e leitor via texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor: seus conhecimentos, suas experiências e seus valores. Nesse caso, pode-se dizer que o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis.

O significado de um texto depende da subjetividade de quem o lê, isto é, o texto se constrói a partir do leitor e dos sentidos que este o atribui durante o processo de leitura e compreensão que realiza. Isso não quer dizer que, por si só, não possua um sentido, mas que está aberto ao acréscimo de outros significados.

Ao escrever, o autor propõe uma mensagem que deve ser “captada” por seu receptor, entretanto isso não restringe o texto a um único sentido e, por isso, o leitor tem a capacidade de construir outras imagens a partir da ideia original, somando e expandindo os objetivos linguísticos iniciais.

A partir daí, temos a possibilidade de um mesmo texto suscitar diferentes interpretações em diferentes leitores ou até na mesma pessoa, mas que o leu em diferentes momentos, pois a atribuição de significados está relacionada a como o destinatário enxerga a mensagem e como a contextualiza a partir de seu conhecimento de mundo. Isso explicaria, por exemplo, por que a leitura do mesmo texto em diferentes momentos nos proporciona a ressignificação do sentido proposto (CHARTIER *apud* BORGES, 2001, p. 11).

Devem-se considerar tais possibilidades de leitura também na educação de surdos, precisamente numa proposta curricular bilíngue, pois o ensino de surdos não vai diferenciar-se curricularmente do ensino regular, uma vez que as mesmas competências devem ser desenvolvidas de acordo com os documentos norteadores.

O professor de surdos deve buscar estratégias que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem do aluno, fazendo-se entender de forma clara e objetiva, respeitando sua identidade visual. É preciso que as atividades atendam às necessidades dos surdos, levando em conta os documentos oficiais que regem a educação e o conhecimento empírico de cada um, respeitando o nível da turma. Assim, será possível estabelecer um processo de interação e troca de saberes entre os sujeitos envolvidos.

Partindo desse pressuposto, Ribeiro (2016, p. 47) reflete acerca do papel da escola enquanto facilitadora de aprendizagens por meio do trabalho com elementos visuais. “Nela, seria possível fazer apropriações mais críticas e reflexivas da leitura e da produção de gráficos e outros tipos de visualização, criando-se uma situação de ler dados, ler entre os dados e ler para além dos dados” (RIBEIRO, 2016).

A partir do estímulo visual, vem-se utilizando recursos multimodais como facilitadores do processo de ensino, em especial os textos multimodais, que utilizam diferentes estratégias visuais a fim de que o aluno compreenda os múltiplos sentidos do gênero trabalhado. Tais recursos ampliam as possibilidades do professor de estimular a aprendizagem do aluno surdo por facilitarem a compreensão por meio de aspectos visuais.

Por ser uma metodologia acessível a todos os públicos, o trabalho com textos multimodais auxilia numa compreensão mais efetiva no que tange à interpretação textual e à apropriação da tipologia textual. Trata-se de um meio que inclui, pois é um tipo de atividade que pode ser trabalhada com alunos regulares ao mesmo tempo em que possibilita sua utilização na educação de surdos.

Nesse contexto, é preciso que as singularidades sejam consideradas no meio escolar, mesmo que os alunos surdos sejam expostos a atividades e práticas educacionais similares às dos alunos regulares, pois os alunos surdos possuem um nível de percepção visual mais efetivo. Assim, Silva (2001, p.20) afirma que:

A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo. Tais inconsistências reivindicam uma revisão educacional, que trace uma nova visão curricular com base no próprio surdo.

Mesmo que o surdo seja submetido ao aprendizado de uma segunda língua, mais precisamente a língua portuguesa, é preciso que a metodologia de ensino utilizada seja centrada em suas particularidades e nas divergências que o ensino regular apresenta em relação às mesmas. Não basta simplesmente dizer que a metodologia é bilíngue e aplicar atividades que não respeitem as necessidades e limitações da pessoa surda por estar aprendendo uma segunda língua. É preciso que haja todo um cuidado no que se refere às metodologias de ensino. Trata-se de uma situação em que o educador deve reinventar-se e adaptar suas práticas educativas de forma que o surdo seja incluído e disponha das mesmas possibilidades de aprendizagem do aluno regular.

Reiterando essa metodologia de ensino, Quadros & Schmiedt (2006, p. 20) afirmam que “O fato de o processo de aquisição da linguagem ser concretizado por meio de línguas visuais-espaciais exige uma mudança nas formas como essa questão vem sendo tratada na educação de surdos”, ou seja, essa metodologia precisa assumir uma posição mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, é importante que o trabalho do professor seja orientado por documentos oficiais que tragam propostas de letramento visual, proporcionando ao docente uma gama de possibilidades que lhe permita reafirmar a formação da identidade do seu aluno surdo, de maneira a expandir sua percepção frente à mensagem transmitida por meio de seu conhecimento de mundo. Nessa perspectiva e para nortear o trabalho do professor de surdos, o Ministério da Educação (MEC) lançou os seis cadernos com uma proposta curricular de ensino de português para surdos em todas as modalidades (Ed. Infantil ao Ens. Superior), numa proposta visual que:

[...] implica registrar que a língua de ensino é visual, o conteúdo é visual, o texto é visual, a leitura é visual, a metodologia a ser empregada para o ensino de PLSL deverá ser VISUAL, com base em um currículo VISUAL passível de ser ministrado em LÍNGUA DE SINAIS para os estudantes essencialmente visuais. Assim, também, as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que significa dizer que aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual. E, para os estudantes surdocegos, o ensino de PLSL deve priorizar questões relacionadas a atividades que privilegiam o tato e, portanto, esta proposta curricular deve ser adaptada a uma realidade TÁTIL OU VISO TÁTIL, a depender das especificidades dos estudantes com surdo-cegueira. (NASCIMENTO, 2021).

Nessa perspectiva, o texto é caracterizado como multimodal, por abranger diferentes contextos a partir de códigos semióticos distintos que possuem valores sociais e culturais responsáveis por sua construção histórico-social ao decorrer do tempo (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996).

A utilização de imagens e gêneros textuais visuais torna o significado do texto mais explícito e facilita a construção do sentido das ideias que o permeiam, diferentemente da linguagem escrita, que possui diversos artifícios que podem dificultar a compreensão do aluno.

A educação de surdos no ensino superior

De acordo com Taglieber (1988, p. 239), é preciso que os materiais de leitura de L2 (segunda língua) sejam preparados a partir de três pontos:

- (1) O fato de que a leitura é um processo ativo, em que o leitor usa seu conhecimento de vocabulário, de sintaxe, de discurso e do mundo. Cabe ao professor providenciar atividades em que o aluno possa praticar essas habilidades.
- (2) O fato de que a leitura deve ser vista como um fenômeno constituído por duas partes: a) o processo (compreendendo) e b) o produto (a compreensão).
- (3) O fato de que a boa compreensão da leitura depende da interação eficiente entre o conhecimento linguístico e o conhecimento do mundo do leitor.

Para que o aluno consiga atingir os objetivos linguísticos esperados no ensino superior, é preciso que o professor planeje atividades dentro do conhecimento de seu público-alvo. É importante que saiba o nível adequado das atividades que irá aplicar para que não cobre algo além da capacidade do aluno.

Os exercícios propostos devem possibilitar que o sujeito aplique os conhecimentos que possui em relação à língua e, por isso, não podem ultrapassar seu nível de compreensão da mesma. É necessário que o processo de compreensão se dê de forma efetiva. Para isso, é de fundamental importância o planejamento pedagógico e a aplicação da atividade adequada à turma.

Assim, o processo depende de diferentes fatores para que se concretize. É necessário que o educador esteja atento a cada um desses fatores para que a aprendizagem se realize de maneira eficaz. Mas esse educador necessita de um documento que oriente e norteie com relação ao caminho ideal a ser seguido, auxiliando, assim, a sua práxis na busca da melhoria do ensino-aprendizagem.

É importante perceber que se trata de um processo que possibilita certa liberdade de expressão ao educando, porém possui caminhos previamente sinalizados que devem ser considerados na construção de sentidos, como cita Marcuschi (2008, p. 256):

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro.

Para que haja a compreensão, é preciso que o sujeito organize e reconstrua imagens e sentidos propostos tanto pelo texto quanto por quem o escreveu. Para que isso ocorra de forma mais efetiva, é preciso que o professor atue como mediador, direcionando o aluno a um melhor entendimento da mensagem do texto.

Daí a necessidade de utilizar, no ensino superior, atividades que promovam ao discente surdo alcançar um nível de entendimento a respeito dos gêneros acadêmicos, contribuindo diretamente para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Dessa forma, os cadernos intitulados de “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” trazem uma indicação metodológica que direciona a prática pedagógica docente.

O Caderno V, foco desta pesquisa, que está voltado ao ensino superior, divide-se em cinco níveis, quais veremos a seguir:

- D1 – Tem a função de situar o aluno surdo no meio acadêmico, oportunizando diferenciar os gêneros textuais acadêmicos dos textos não acadêmicos.
- D2 – Apresenta para o surdo gêneros textuais acadêmicos, como resumo, resenha, relatório e artigo, aprofundando seus estudos sobre o gênero textual **resumo acadêmico**.
- D3 – Trabalha o gênero **resenha** (a partir do conhecimento prévio do aluno), diferenciando-o da resenha acadêmica.
- D4 – Aborda os diversos tipos de relatórios acadêmicos.
- D5 – Conhecimento dos elementos textuais do artigo científico.

Com foco nos diferentes propósitos, graus de complexidade e baseando-se nas práticas de linguagem: leitura visual e expressão escrita, o Caderno V descreve as competências gerais, as habilidades, os objetos de conhecimento, os gêneros textuais e as unidades temáticas em cada nível acima citado.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica que irá analisar como está disposto o currículo de ensino do Caderno V – Ensino Superior da “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”.

Um currículo de ensino flexível tem o intuito de nortear a elaboração das ementas para as disciplinas de português escrito com foco no processo de ensino-aprendizagem, e não apenas na aquisição linguística ou na aprendizagem estrutural do português.

Para a análise de dados, iremos verificar, no Caderno V – Ensino Superior, como está proposto o ensino bilíngue para surdos, pautado numa proposta de letramento visual, em que são apresentados gêneros textuais acadêmicos, como resumo, resenha, relatório, artigo científico, etc., com foco nos diferentes propósitos, graus de complexidade, e baseando-se nas práticas de linguagem: leitura visual e expressão escrita.

Essa proposta de ensino deveria ter vindo disposta na BNCC apresentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC nos Estados e Municípios até o ano de 2019. No entanto, esse documento oficial "esqueceu" de elaborar um currículo de ensino que deveria nortear e orientar a educação de surdos no Brasil. Justamente para suprir essa "ausência" na BNCC, o MEC elaborou e lançou em julho de 2021 os seis cadernos já citados (Caderno Introdutório; Caderno I – Educação infantil; Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais); Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais); Caderno IV – Ensino Médio; Caderno V – Ensino Superior), dispondo de um currículo de ensino de português como segunda língua para surdos numa modalidade escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pôde-se perceber, por meio do Caderno V da “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, a importância de conhecer metodologias que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, oportunizando aos docentes mudanças em suas práxis. Além disso, levando em consideração as particularidades do surdo, possibilitando o desenvolvimento adequado e respeitando a língua desse sujeito durante a aprendizagem do Português como segunda língua.

Diante disso, faz-se necessário, segundo Pimenta (2002), compreender mais sobre o que é ser um professor reflexivo. Para Libâneo:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, P.76).

É, portanto, extremamente relevante o papel do professor, pois é por meio de suas estratégias de ensino que ocorrerá uma aprendizagem eficaz, com o professor mediando a

construção do conhecimento e proporcionando a diminuição das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

Logo abaixo, estão dispostas as imagens do caderno selecionado como base de análise dessa pesquisa:

IMAGEM 1 – CAPA DO CADERNO V

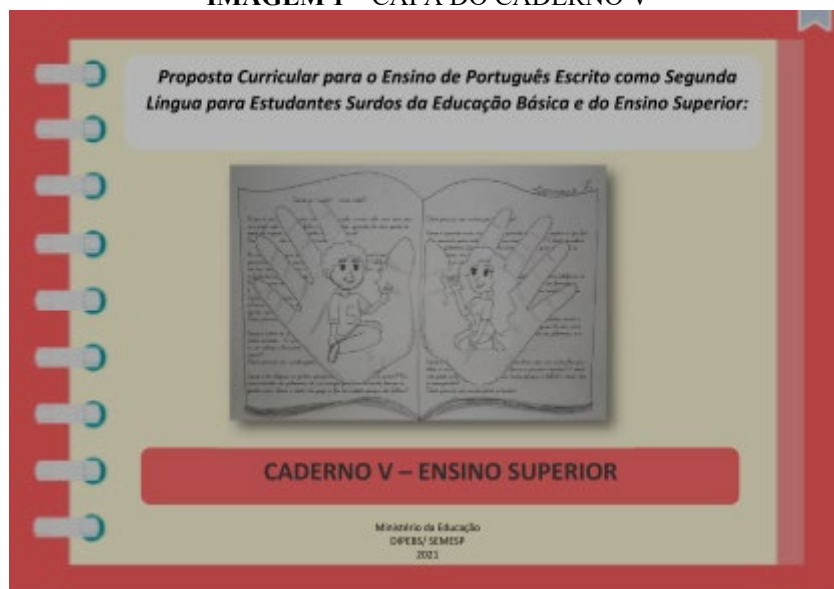


IMAGEM 2 – QUADRO DE REFERÊNCIA DO NÍVEL D1



IMAGEM 3 – QUADRO DE REFERÊNCIA DO NÍVEL D2

QUADRO DE REFERÊNCIA- D2 (2º Semestre)

QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES – QREPS

<i>Área do Conhecimento:</i>	Português Escrito para Surdos
<i>Nível</i>	Ensino Superior
<i>Etapa do Ensino Superior</i>	D2
<i>Fase semestral de aprendizado</i>	2º semestre
<i>Nível de proficiência</i>	APRENDIZ PROFICIENTE: Autonomia

IMAGEM 4 – QUADRO DE REFERÊNCIA DO NÍVEL D3

QUADRO DE REFERÊNCIA- D3 (3º Semestre)

QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES – QREPS

<i>Área do Conhecimento:</i>	Português Escrito para Surdos
<i>Nível</i>	Ensino Superior
<i>Etapa do Ensino Superior</i>	D3
<i>Fase semestral de aprendizado</i>	3º semestre
<i>Nível de proficiência</i>	APRENDIZ PROFICIENTE: Maestria

IMAGEM 5 – QUADRO DE REFERÊNCIA DO NÍVEL D4

QUADRO DE REFERÊNCIA- D4 (4º Semestre)

QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES – QREPS

<i>Área do Conhecimento:</i>	Português Escrito para Surdos
<i>Nível</i>	Ensino Superior
<i>Etapa do Ensino Superior</i>	D4
<i>Fase semestral de aprendizado</i>	4º semestre
<i>Nível de proficiência</i>	APRENDIZ PROFICIENTE: Maestria

IMAGEM 6 – QUADRO DE REFERÊNCIA DO NÍVEL D5

QUADRO DE REFERÊNCIA - D5 (5º Semestre)

QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES – QREPS

Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível:	Ensino Superior
Etapa do Ensino Superior:	D5
Fase semestral de aprendizagem:	5º semestre
Nível de proficiência:	APRENDIZ PROFICIENTE: Expert

IMAGEM 7 – QUADRO COM AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL DO NÍVEL D1



PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Reconhecer as relações acadêmicas, sociais e interculturais no Ensino Superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar as relações sociais e interculturais vivenciadas na escola com as novas relações sociais e interculturais na Instituição de Ensino Superior (IES). - Identificar as relações sociais e interculturais entre estudante e comunidade acadêmica [diretores, coordenadores e secretários de curso, professores, intérpretes e guias-intérpretes, entre outros] no Ensino Superior. - Explicar, em Libras, as finalidades do Ensino Superior na sociedade brasileira. - Descrever, em Libras, o organograma da IES (constante no manual do aluno, site da instituição, regimento interno, entre outros). - Dialogar, em Libras, com os colegas sobre as diferenças entre a rotina na escola e na IES. - Dialogar, em Libras, com os colegas sobre ações do estudante na IES que contribuem para a sua autonomia no contexto acadêmico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Comparação entre as funções e relações sociais e culturais da escola com a IES. 2.Identificação da comunidade acadêmica: <ul style="list-style-type: none"> -pronomes de tratamento, -saudações -polidez linguística 3.Explicação das finalidades do Ensino Superior: <ul style="list-style-type: none"> -profissional -científica -cultural -tecnológica -social 4.Identificação do Organograma e principais setores da IES. 5.Comparação entre expressões de polidez linguística e social na comunidade surda e na comunidade ouvinte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guias e manuais do estudante da IES - Regimento interno da IES 	<p>O estudante surdo no Ensino Superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -conhecendo as relações acadêmicas, sociais e interculturais; -comparando comunidades escolar e acadêmica; -conhecendo as finalidades do Ensino Superior; -descrevendo o organograma da IES; -dialogando sobre rotinas e autonomia acadêmicas.

IMAGEM 8 – QUADRO COM AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA DO NÍVEL D1



PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Produzir resumos de textos gerais, de eventos e de trabalhos acadêmicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar esquemas visuais para a estruturação de resumos escritos em português. - Ordenar as informações com base no texto fonte/na pesquisa para o resumo elaborado em português escrito. - Utilizar técnicas de sumarização durante o planejamento do resumo escrito em português. - Usar as normas técnicas vigentes na referência bibliográfica relativa ao texto fonte. - Registrar ideias principais do texto fonte/pesquisa no resumo escrito em português. - Flexionar adequadamente verbos em português escrito no resumo. - Construir frases, períodos e parágrafos coerentes e coesos em português escrito com vistas à finalidade do resumo. - Utilizar sequências textuais narrativas e descritivas na produção de resumos escritos em português. - Articular a coesão e coerência globais na produção textual de períodos e parágrafos, em resumos acadêmicos escritos em português. - Parafrasear ideias do texto fonte/pesquisa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Emprego de esquemas visuais (fluxograma, mapa mental visual, tópicos de assuntos, entre outros). 2.Sumarização (fichamento). 3.Emprego de normas técnicas de referência bibliográfica de textos acadêmicos. 4.Estruturação de resumo: <ul style="list-style-type: none"> →Resumos de textos diversos: apresentação de informações selecionadas no texto fonte: <ul style="list-style-type: none"> -título -autor(a) -apresentação do tema (objetivo(s)) -local e data de publicação -informações principais -conclusão →Resumos acadêmicos simples: Descrição das informações selecionadas no texto fonte/ na pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> -título -autor(a) -apresentação do tema (objetivo(s)) 	<ul style="list-style-type: none"> -Fichamento de artigos etc. -Resumos de eventos (congressos, simpósios, seminários, entre outros) -Resumos de trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações, teses, entre outros) 	<p>O estudante surdo no Ensino Superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -produzindo resumos; -planejando o resumo com esquemas visuais e sumarização; -compondo o resumo; -registrando os diálogos.

FONTE DAS IMAGENS: CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. [et. Al]. Caderno V – Ensino Superior. *In: Proposta curricular para ensino de português escrito como segunda língua para estudantes Surdos da educação básica e do ensino superior: caderno v – ensino superior*. 1º Ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPES/SEESP/MEC, 2021 (Educação Bilíngue de Surdos, 6).

As imagens acima expostas trazem em sua organização os níveis (D1, D2, D3, D4, D5) apresentados na seção anterior. Cada nível traz as competências gerais, as habilidades, os objetos de conhecimento, os gêneros textuais e as unidades temáticas dentro das práticas de linguagem da leitura visual e da expressão escrita. Com isso, a partir da leitura de um determinado gênero, realizamos diferentes processos até alcançarmos um nível de compreensão em relação ao mesmo, dentre eles as inferências. É por meio delas que conectamos certos aspectos do texto e estabelecemos um todo a partir das inter-relações estabelecidas, enxergando nas entrelinhas informações extras que podem ou não determinar o grau de compreensão acerca do gênero trabalhado (KOCH, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este trabalho, com a análise do Caderno V da “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, oportunizou refletir acerca de nossa prática docente na educação de surdos no ensino superior. Essa reflexão reacendeu em nós o pensamento de que, como afirma Freire (1996), a atuação do docente não se limita à sala de aula nem se restringe apenas a uma disciplina. Na verdade, os professores ajudam na formação social dos estudantes, oportunizando o desenvolvimento pleno dos discentes e minimizando as barreiras encontradas nas instituições de ensino superior a respeito do ensino do Português como L2 na modalidade escrita para surdos.

Portanto, o ensino do Português como segunda língua para alunos surdos fez emergir nas instituições novas demandas a respeito dessa temática, fazendo-as refletir sobre a organização de um currículo bilíngue que leve em consideração a língua materna do surdos (L1 – Libras) e sua segunda língua (L2 – Língua Portuguesa na modalidade escrita), pautando-se na singularidade do sujeito e observando o percurso histórico da educação de surdo, após legalização da língua brasileira de sinais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário oficial da união**. Brasília – DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário oficial da união**. Brasília – DF, 11 abr. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm>. Acesso: 03 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Regulamenta e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário oficial da união**. Brasília – DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Diário oficial da união**. Brasília – DF, 22 dez. 2017.

CHARTIER, R. (2001). **Cultura escrita, literatura e história**. (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho Original publicado em 1990).

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. [et. Al]. Caderno V – Ensino Superior. *In: Proposta curricular para ensino de português escrito como segunda língua para estudantes Surdos da educação básica e do ensino superior: caderno v – ensino superior*. 1º Ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPES/SEESP/MEC, 2021 (Educação Bilíngue de Surdos, 6).

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *In: Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2º Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Letramento Visual e Surdez**. [et al]. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. *In*: ZILBERMANN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. [et. Al]. Caderno Introdutório. *In*: **Proposta curricular para ensino de português escrito como segunda língua para estudantes Surdos da educação básica e do ensino superior: caderno Introdutório**. 1º Ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPES/SEESP/MEC, 2021 (Educação Bilíngue de Surdos, 1).

PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. **Ideias para ensinar português para surdos**. Ronice Muller de Quadros, Magali L.P. Schmiedt. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Ronice Muller de Quadros. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais: leitura e produção**. 1º Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 4º Ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Arlene Batista da. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: Um Estudo da Coleção “Educação Literária” e de Vídeos Literários em Libras Compartilhados na Internet**. Tese de Doutorado em Letras (UFES): Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3185/1/tese_8981_TESE%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho. **Letramento na Diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

TAGLIEBER, V. J. A leitura na língua estrangeira. *In*: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (Org.) **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

CAPÍTULO 15

FOMENTANDO ECOSISTEMAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA BIOLOGIA

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022104915967

Carolina Netto Silveira
Flávia Simões Rangel
Pedro David Netto Silveira

RESUMO

A aprendizagem se desenvolve em todas as fases da vida, e ela é responsável por criar condições para o exercício da cidadania. A linguagem audiovisual, muitas vezes promovida por nossos computadores e *smartphones*, atualmente é uma grande ferramenta de entretenimento explorada por nossos jovens educandos, que pode ser utilizada como ferramenta de auxílio no processo da construção do conhecimento, propiciando um processo inovador e dinâmico. Nesse sentido, este artigo elabora uma proposta de plataforma virtual para a orientação e auxílio do educador e educando nesse movimento, oferecendo suporte no conteúdo “Identificação e preservação dos biomas brasileiros”. Tal proposta, inclui a análise de requisitos e projeto de uma plataforma tecnológica para apoiar e fomentar diferentes ecossistemas de aprendizagem, promovendo integração e gerenciamento do conhecimento produzido em diferentes ambientes.

PALAVRAS-CHAVE: biologia; ecossistemas de aprendizagem; educação

INTRODUÇÃO

O acesso às novas tecnologias e ao mundo digital se faz cada dia mais necessário, visto que a informática se encontra nas diferentes atividades cotidianas do mundo moderno. O uso desses mecanismos associados à educação propicia aos aprendizes uma aquisição de conhecimentos de forma mais ágil e criativa, bem como a otimização dos estudos.

Os adolescentes e jovens de hoje compõem uma geração que troca informações e interage a todo o momento por meio de redes sociais, ferramentas de videoconferência, inclusive com pessoas que estão do outro lado do planeta, utilizando-se de tecnologias diversas. Neste contexto, a educação também avançou muito no que tange às ferramentas que podem, com os avanços na tecnologia, ser incorporadas ao dia-a-dia na escola. Neste sentido Tedesco (2004) afirma que:

Em um mundo no qual a informação e os conhecimentos se acumulam e circulam através de meios tecnológicos cada vez mais sofisticados e poderosos, o papel da escola deve ser definido pela sua capacidade de preparar para o uso consciente, crítico, ativo, das máquinas que acumulam a informação e o conhecimento. (TEDESCO, 2004).

A inclusão de ferramentas que facilitam o aprendizado escolar é hoje uma realidade que, para muitos educadores, ajuda a sair de uma aula, talvez, um pouco monótona, e entrar em um

mundo onde se consiga atrair a atenção dos alunos, pois estes estudantes estão muito mais ligados a novas tecnologias do que os de alguns anos atrás.

Grande parte dos estudantes do Ensino Médio não compreendem a importância dos conceitos biológicos, que se preocupam com a diversidade da vida e com a formação de uma visão do homem sobre si próprio e de seu papel no mundo. Os conteúdos e as metodologias estão quase que exclusivamente voltados à preparação para os exames vestibulares/ENEM, enfatizando a memorização de denominações e conceitos e a reprodução de regras e processos (BRASIL, 2006).

Tratando-se especificamente de Biomas, existe dificuldade por parte dos alunos em compreender temas complexos que são muitas vezes transmitidos em aulas expositivas e pouco participativas. Neste modelo didático expositivo, o raciocínio exposto no discurso do professor pode ser mal compreendido pelos alunos, que apresentam baixa retenção das informações e não formulam perguntas (KRASILCHIK, 1986). Dessa forma, cria-se um círculo vicioso, no qual o desinteresse dos estudantes aumenta a desmotivação dos professores (PEDROSO et al, 2009), que tem dificuldades em criar metodologias mais dinâmicas.

É muito comum, na docência do conteúdo “Biomas”, o professor dirigir-se a uma reserva florestal em realização de visitas técnicas com os estudantes, para oferecer uma aula prática. Dessa forma, o mesmo tema de estudo é abordado em ecossistemas de aprendizagem (RICHARDSON, 2002) diferentes, um que tem como ambiente a sala de aula tradicional e outro que tem como ambiente uma reserva ambiental, de forma que podem ainda existir diversos outros ecossistemas, como por exemplo grupos de conversação em aplicativos móveis. O grande desafio tanto do professor, quanto do aluno é promover a integração e gerenciamento dos conhecimentos produzidos nestes ecossistemas diferentes de forma eficaz

Considerando tais dificuldades, elaboramos uma proposta de plataforma virtual para a orientação e auxílio do educador e educando no processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, apresentamos a análise e o projeto dessa proposta, em apoio e fomento aos diferentes ecossistemas de aprendizagem onde estudantes e professores do tema em questão interagem e conseqüentemente, aprendem.

O restante deste documento está organizado da seguinte forma: Seção 2 contém o referencial teórico, a Seção 3 apresenta os trabalhos correlatos encontrados na literatura, a Seção 4 apresenta a proposta de ambiente inteligente para a promoção da aprendizagem em biologia e finalmente na Seção 5 apresentamos as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discutimos os conceitos necessários para uma compreensão adequada do que estamos propondo. Destacamos os ecossistemas de aprendizagem, a relação entre as interações e a construção de conhecimentos, o tema abordado pelo aplicativo que propomos na Seção 4, biomas e reservas naturais e um Framework para modelagem de sistemas inteligentes de aprendizagem.

Ecossistemas de aprendizagem

Por definição, um ecossistema em biologia significa “um sistema, ou um grupo de elementos interconectados, formado pela interação de uma comunidade de organismos entre si e com seu ambiente”. (ECOSSISTEMA, 2021). A abordagem que liga o mundo da computação à biologia é uma tendência mundial. São considerados ambientes digitais para organizações em rede, com suporte para cooperação no compartilhamento de aprendizagem e no desenvolvimento de tecnologias abertas e adaptativas para diversos campos do conhecimento, entre os quais economia, tecnologia da informação e educação (DEST, 2007).

Richardson (2002) quando menciona “Rumo a uma Ecologia da Aprendizagem”, traz elementos que definem um ecossistema de aprendizagem de acordo com as seguintes características: (i) um sistema adaptativo aberto e complexo que compreende elementos dinâmicos e interdependentes, (ii) o estímulo à diversidade e (iii) um conjunto de comunidades de interesse sobrepostas (e virtuais), em constante evolução e amplamente auto-organizadas.

Com essas percepções, ecossistema de aprendizagem na cultura digital pode ser definido como a união agente / ambiente em que ocorre a cognição e a aprendizagem resultante, a partir da interação dos agentes (humanos e sintéticos) entre si e / ou com o ambiente em que se encontram (SILVEIRA, CURY e MENEZES, 2019). Portanto, um ecossistema de aprendizagem é um contexto que contém três elementos: (i) agente; (ii) ambiente; e (iii) interação atuando em consonância e com interdependência, de forma que as interações podem gerar cognições e as cognições podem gerar aprendizagens.

Interações e construção de conhecimento

As diferentes formas de interação entre os indivíduos possibilitam trocar pontos de vista, conhecer e refletir sobre diferentes questões, para então ampliar, com certa autonomia, a consciência para desenvolver o pensamento (SILVEIRA, CURY e MENEZES, 2020). Isto

requer um elemento social de cooperação, que se caracteriza pela coordenação de diferentes pontos de vista, reciprocidade e existência de regras de conduta baseadas no respeito bilateral.

Perret-Clermont (1980) identificou em sua obra a influência das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo, partindo do pressuposto de que o aprendizado acontece dentro de cada um, mas é dependente das trocas sociais. Neste entendimento, é atribuído às interações um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo da pessoa, no sentido de que o conhecimento é construído em conjunto. A interação é identificada como aspecto fundamental tanto pela epistemologia genética (PIAGET, 2016) quanto pela escola sócio-histórica das relações sociais (VYGOTSKI, 1994).

Na literatura, encontramos essas e outras evidências da importância que as interações têm no processo de construção do conhecimento, e como as formas de interação proporcionam a diversidade de estilos cognitivos, o encontro da heterogeneidade de competências e a troca de experiências e interesses de aprendizagens.

As tecnologias de comunicação, em particular o computador e o celular, podem ser mediadoras das interações, na construção conjunta do conhecimento. Elas favorecem a formação contínua de indivíduos, levando-os a aprender a ser, aprender a fazer, a conhecer e a trabalhar com os outros, de forma cooperativa, a fim de criar uma inteligência coletiva capaz de gerenciar conflitos e promover uma aprendizagem mais efetiva.

Caracterização dos Biomas

Segundo o IBGE, bioma é um conjunto de vida (vegetal e animal) constituído pelo agrupamento de tipos de vegetação contíguos e identificáveis em escala regional, com condições geoclimáticas similares e história compartilhada de mudanças, o que resulta em uma diversidade biológica própria. No Brasil existem 6 biomas: Mata Atlântica, Cerrado, Caatinga, Amazônia, Pampa e Pantanal, descritos a seguir. Esta é uma macro-divisão, pois envolve um enorme grau de generalização (IBGE, 2006).

O bioma Mata Atlântica compreende 17 Estados brasileiros, e possui “camadas de vegetação” de alta complexidade, onde as copas das árvores formam um dossel que pode atingir de 30 a 50 metros de altura. Neste ambiente encontram-se mananciais hídricos essenciais para o abastecimento de quase 70% da população brasileira (MEZOUUI et al, 2010).

O bioma Pampa, também conhecido como Campos Sulinos, compreende mais da metade do Rio Grande do Sul, perfazendo 2,07% do território brasileiro. As paisagens

caracterizam-se por extensas regiões planas que abrigam fitofisionomias diferenciadas, tais como: campos, capões de mata, matas ciliares e banhados. Apesar da exploração, predominante, com atividade agropecuária, a biodiversidade é muito elevada, com cerca de 3 mil espécies (MEZOUUI et al, 2010).

O bioma Amazônia é a região com maior biodiversidade do mundo, abrangendo no Brasil, segundo o Censo Agropecuário do IBGE de 2006, uma área em torno de 419.694.300 ha. A floresta amazônica engloba 38% de florestas densas; 36% de florestas não densas; 14% de vegetação aberta, como cerrados e campos naturais, sendo 12% da área ocupada por vegetação secundária e atividades agrícolas. A diversidade de árvores na Amazônia varia entre 40 e 300 espécies diferentes por hectare. A Amazônia possui 3.650.000 km² de florestas contínuas, sua composição florística é de florestas ombrófilas densas e abertas, campinaranas, zonas de contato e savanas (MEZOUUI et al, 2010).

Outro bioma brasileiro é a Caatinga, o qual se configura como um ambiente exclusivamente brasileiro. As plantas da caatinga possuem adaptações ao clima, tais como folhas transformadas em espinhos, cutículas altamente impermeáveis e caules suculentos. As árvores baixas e arbustos que, em geral, perdem as folhas na estação das secas (espécies caducifólias), além de muitas cactáceas, possuem adaptações que lhes conferem um aspecto característico denominado xeromorfismo (MEZOUUI et al, 2010).

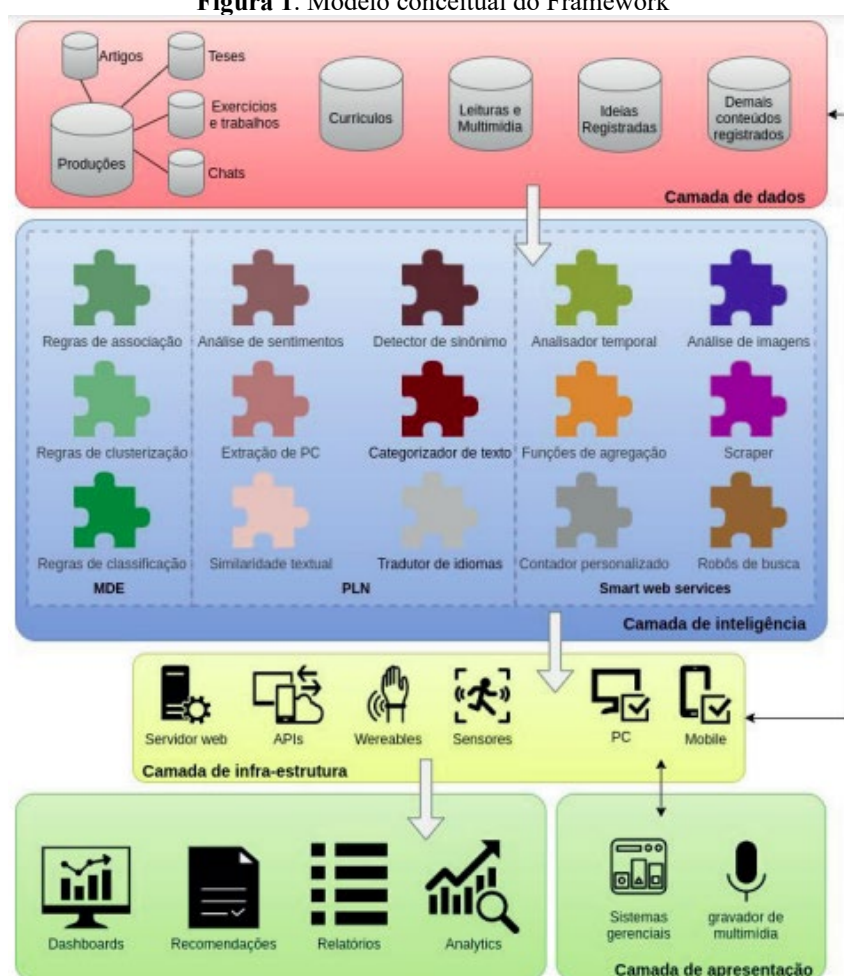
O bioma Cerrado possui uma área de 205,9 milhões de hectares, sendo 59,5% desse total, áreas já utilizadas. Ocupa a porção central do Brasil, estando presente em 13 estados além do Distrito Federal. Este bioma, caracteriza-se como uma formação do tipo savana tropical, com destacada sazonalidade e presença, em diferentes proporções, de formações herbáceas, arbustivas e arbóreas. Considerado um *hotspots* mundiais de biodiversidade, o Cerrado, apresenta extrema abundância endêmica, abrigando cerca de 11.627 espécies de plantas nativas já catalogadas (MEZOUUI et al, 2010).

Segundo o IBGE no bioma Pantanal, em território brasileiro, cobre uma área estimada em 15.035.500 ha. Os dados atuais indicam que este bioma ainda é bastante conservado, apresentando 86,77% de cobertura vegetal nativa, contra 11,54% de áreas antrópicas. A vegetação do Pantanal é um mosaico de matas, cerradões, savanas – com espécies como cambará-lixadeira, canjiqueira e carandá, campos inundáveis de diversos tipos, brejos e lagoas com plantas como camalotes (IBGE, 2006).

Framework para modelagem de ambientes inteligentes para educação

A ferramenta que propomos neste artigo possui alguns requisitos que exigem o uso de inteligência artificial. Dessa forma, é importante apoiar a concepção desta ferramenta em um arcabouço (mesmo que conceitual) para uma resposta mais adequada. Este arcabouço se trata de um Framework para modelagem de ambientes inteligentes para a educação proposto por Silveira, Cury e Menezes (2020). A Figura 1 mostra o modelo conceitual do framework que é dividido em quatro camadas: (i) Dados, (ii) Inteligência, (iii) Infra-estrutura e (iv) Apresentação. Vamos entender então o que é cada camada separadamente, como transitar entre elas e como obter um modelo de sistema inteligente para apoiar ensino e aprendizagem.

Figura 1. Modelo conceitual do Framework



Fonte: (SILVEIRA, CURY e MENEZES, 2020)

A primeira camada, de dados, é a base de conteúdos, produções e informações pessoais para onde o sistema modelado vai olhar, visando produzir as soluções para os usuários. A camada de inteligência apresenta algumas funcionalidades ou bibliotecas que podem ser mutuamente acopladas para gerar uma ou mais funcionalidades para o sistema modelado. A camada de infra-estrutura é necessária para qualquer sistema computacional. Ela oferece os

meios de hardware e software para que o sistema modelado execute. Por fim, tem a camada de apresentação. Esta camada manifesta as produções geradas pelo ambiente inteligente para o usuário, bem como a interface de comunicação entre eles. (SILVEIRA, CURY e MENEZES, 2020).

TRABALHOS CORRELATOS

A fim de situar este trabalho no estado da arte sobre aplicativos computacionais ou móveis para apoio a ensino-aprendizagem na disciplina de biologia, levantamos na literatura alguns trabalhos correlatos ao nosso que apresentaremos a seguir.

Silva (2019) apresenta um protótipo de um aplicativo educacional móvel sobre questões Ambientais interdisciplinares relacionadas à água, às agressões à saúde das populações e à saúde ambiental. O aplicativo possui quatro sessões temáticas: (i) inundações e suas consequências para a rotina dos estudantes e da sua comunidade, (ii) aplicação, (iii) minicursos e (iv) sugestões. O trabalho correlato apresenta um produto educacional gerado com abrangência nacional e apoia as aulas sobre educação ambiental. Esse aplicativo está disponível online e pode ser usado por qualquer um que possua internet, dentro e fora da escola. O que difere essa proposta da nossa, é principalmente o tema do trabalho. Enquanto o trabalho correlato trabalha o tema “educação ambiental sobre água”, nosso trabalho está envolvido com apoio à aprendizagem sobre os biomas.

Silva (2019b) apresenta um trabalho que teve como objetivo desenvolver um aplicativo educacional, utilizando uma plataforma virtual gratuita, voltado ao ensino de botânica para educação básica. O propósito do app é de auxiliar professores de biologia, como alternativa no processo de ensino, estruturado a partir dos conceitos sobre as Briófitas, assim propor vias alternativas para o ensino dessa matéria. O aplicativo desenvolvido é compatível com os *smartphones* e *tablets* equipados com plataformas Android, iOS, HTML5, com intuito de universalizar o acesso a uma nova economia móvel, digital e criativa. O que difere esta proposta da nossa, além da matéria que se visa apoiar com o suporte do aplicativo, é quem o aplicativo pretende apoiar. Enquanto o correlato visa apoiar os professores, nossa proposta é apoiar tanto professores quanto alunos na gestão do conhecimento.

Ainda mencionamos o aplicativo Bio3D, que usa uma abordagem interativa com elementos de gamificação e narrativa. Os resultados mostraram que os alunos se sentiram motivados após o uso do aplicativo. Além disso, a maioria deles aprovou o teste envolvendo os fundamentos do dogma central da biologia - uma série de processos que as células usam ao se

replicar e ao fabricar proteínas, e uma maioria substancial dos alunos que fizeram parte da avaliação do aplicativo, considera que os vídeos disponíveis relacionados a este tópico são úteis (IBARRA-HERRERA et al., 2019). Nossa proposta não segue uma abordagem que inclua aspectos de gamificação. Essa é a principal diferença entre os trabalhos.

UM APLICATIVO PARA APOIAR A APRENDIZAGEM NA BIOLOGIA: BIOMASTER

Nesta seção, vamos apresentar uma proposta de plataforma virtual para dar suporte tanto ao ensino quanto à aprendizagem do tema “identificação e preservação dos biomas brasileiros”. Essa proposta inclui a análise de requisitos e projeto de sistema. Nas seções a seguir apresentaremos a metodologia adotada e o projeto do sistema.

METODOLOGIA

Neste trabalho adotamos como metodologia a abordagem *Design Science Research* (CHATTERJEE e HEVNER, 2010) voltada para desenvolvimento de pesquisas em informática na educação (PIMENTEL, FILIPPO e SANTORO, 2019).

Normalmente, um artefato é projetado para resolver algum problema a partir de conhecimentos e conjecturas sobre o mundo. A partir da elaboração e uso do artefato, é possível avaliar se parecem válidas as conjecturas teóricas que levaram o projetista a desenvolver o artefato daquela maneira. O processo de criação de um artefato adequado e a investigação sobre o seu uso se caracterizam como um meio para produzir conhecimento e de fato realizar uma pesquisa científica (PIMENTEL, FILIPPO e SANTORO, 2019).

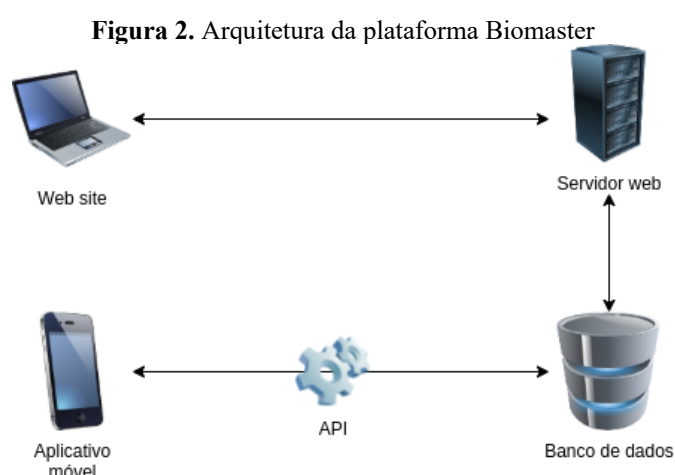
Na DSR, o pesquisador está comprometido com dois objetivos: (i) resolver um problema prático por meio de um artefato e (ii) gerar novo conhecimento científico. Dessa forma, existem dois ciclos na DSR, o do Design, sobre o projeto do artefato, e o Ciclo do Rigor, sobre a elaboração de conjecturas teóricas relacionadas ao comportamento humano ou organizacional (PIMENTEL, FILIPPO e SANTORO, 2019).

No ciclo do Rigor, desenvolvemos atividades de fundamentação da pesquisa científica, com consulta a literatura e levantamento de trabalhos correlatos. Neste ciclo ainda realizamos entrevistas com os chamados *stakeholders* (pessoas envolvidas) que englobam professores de biologia, estudantes do ensino médio e gestores da educação. No ciclo do Design, realizamos as atividades relacionadas à produção do artefato, isto é, a plataforma computacional conceitual

que apresentaremos a seguir. Essas atividades incluem: (i) análise e levantamento de requisitos; (ii) projeto de software gerencial; e (iii) projeto de software inteligente.

Análise e projeto da plataforma

É importante explicar como a tecnologia deve se comportar em nossa proposta. Dessa forma, a Figura 2 destaca a arquitetura da plataforma educativa que nomeamos como “Biomaster”. A plataforma pode ser acessada tanto por um notebook (ou computador pessoal) por meio de um *website*, quanto por um dispositivo móvel, por meio de um aplicativo. O banco de dados é populado e pode ser lido pelo *website* por meio de um servidor web ou por meio de uma API (*Application Programming Interface*) no caso do aplicativo móvel.



Fonte: Os Autores

O primeiro passo da metodologia proposta no desenvolvimento do artefato é a elicitação de requisitos. Participaram desta etapa, principalmente professores e estudantes do conteúdo “Biomass” na disciplina de biologia. A Tabela 1 mostra todos os requisitos funcionais levantados, separados por interessado (professor ou estudante).

TABELA 1. REQUISITOS FUNCIONAIS DA PLATAFORMA BIOMASTER

Requisito	Descrição
1. Suporte ao professor	
RF 1.1	Enviar relatórios periódicos sobre a participação dos estudantes nas aulas;
RF 1.2	Aplicar exercícios avaliativos em uma aula de campo evitando necessidade de escrita em papel. Corrigir e atribuir nota automaticamente em questões de múltipla escolha.
RF 1.3	Automatização de lista de presença.
2. Suporte ao estudante	
RF 2.1	Enviar relatório periódico sobre a evolução na disciplina, em relação às atividades realizadas;
RF 2.2	Resposta imediata sobre os exercícios avaliativos realizados em campo;

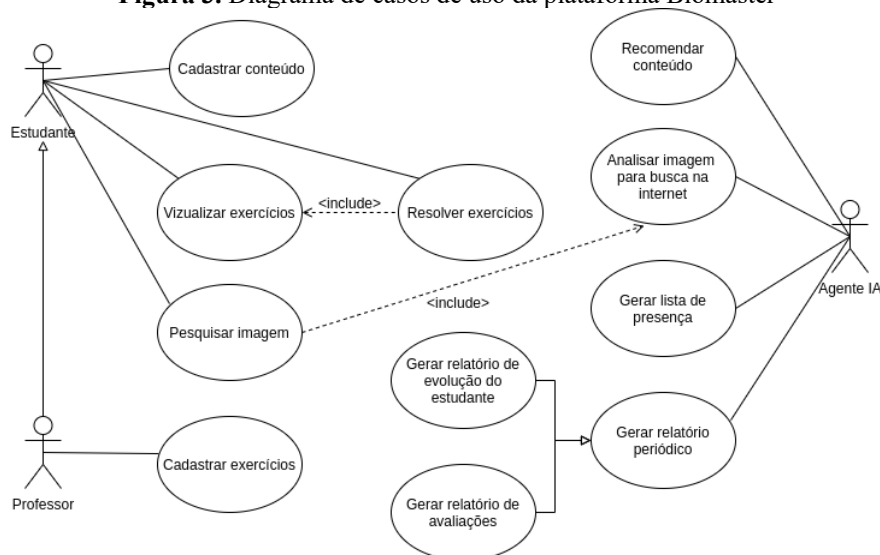
RF 2.3	Gerenciamento do conhecimento, permitindo registro de textos, imagens, vídeos etc;
RF 2.4	Recomendação geral de conteúdo: Leitura dos conteúdos postados e busca automática de outros conteúdos similares (p.e. vídeos) na internet.
RF 2.5	Análise de imagem para pesquisa (e identificação) sobre fauna e flora.

FONTE: OS AUTORES

Como requisitos não funcionais do sistema, elencamos: (i) o sistema deve funcionar de forma online e responsiva, operando tanto em navegadores quanto em dispositivos móveis; (ii) a plataforma deve ser segura e cumprir as normas estabelecidas pelas lei geral brasileira de proteção de dados (LGPD) e (iii) todo desenvolvimento da ferramenta deve seguir o padrão de licença de software livre estabelecido pela gnu (*General Public License*).

Uma vez definidos os requisitos do sistema, passamos ao projeto de software de gerenciamento, iniciando-o com a elaboração de um diagrama de casos de uso. Na linguagem de modelagem unificada (UML), o diagrama de caso de uso resume os detalhes dos usuários do sistema (chamados de atores) e as interações deles com o sistema. Esse diagrama documenta o que o software faz do ponto de vista do usuário. Em outras palavras, ele descreve as principais funcionalidades do sistema e a interação dessas funcionalidades com seus usuários. A Figura 3 apresenta os casos de uso do Biomaster.

Figura 3. Diagrama de casos de uso da plataforma Biomaster



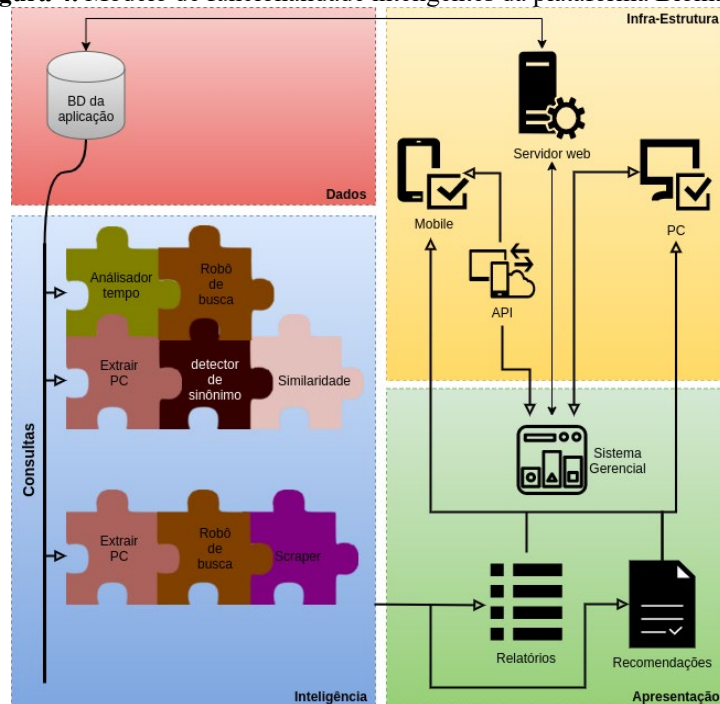
Fonte: Os Autores

O diagrama da Figura 3 reflete os requisitos funcionais da Tabela 1 em forma de casos de uso executados pelos atores do sistema, que podem ser o professor, o estudante ou um agente de inteligência artificial (IA). Vemos aqui, um forte elemento de ecossistemas de aprendizagem na cultura digital (explicado na Seção 2.1) que denota as interações entre os agentes, que no

caso do Biomaster podem ser humanos (professor e estudante) ou sintéticos (agentes de IA). De forma que estes agentes interagem nos diferentes ambientes (presencial, em sala de aula ou no campo, em visita técnica).

Para criação do modelo de funcionalidades inteligentes do Biomaster, enquanto um item do projeto da plataforma, fizemos uso do Framework apresentado na Seção 2.4. A Figura 4 mostra este modelo, destacando as funcionalidades inteligentes do sistema.

Figura 4. Modelo de funcionalidade inteligentes da plataforma Biomaster



Fonte: Os autores

Pelo modelo de requisitos inteligentes do Biomaster, vemos que a principal fonte de dados para serem analisados pela IA é o próprio banco de dados da aplicação, enquanto as funcionalidades inteligentes são elaboradas com (i) cálculo de similaridade entre conteúdos, com aumento de carga semântica a partir da detecção de sinônimos; (ii) um robô de busca interno para geração dos relatórios com periodicidade parametrizada pelos usuários do sistema; e (iii) um robô de busca externo, que realiza buscas na internet a partir de chaves de busca estabelecidas por extração de palavras-chave dos conteúdos inseridos na plataforma. O resultado dessa busca deve passar por uma funcionalidade de *scraper* a fim de limpar e filtrar o conteúdo retornado, para então apresentá-los ao usuário de forma legível.

Limitações da proposta

A plataforma que propomos certamente não abarca todas as funcionalidades que um ambiente inteligente de aprendizagem pode conter. No estado atual, nos limitamos apenas àquelas que são consideradas de grande valor tanto na literatura quanto pela experiência de especialistas da área. Mas ele foi produzido com o intuito de ser extensível, principalmente na parte inteligente.

Outra limitação do estudo de uma forma geral, é que temos consciência que em nossa realidade não são todos os estudantes (e até professores) que possuem um smartphone ou computador pessoal para desfrutar do que o Biomaster poderia oferecer. Mesmo assim, temos acompanhado um esforço das autoridades brasileiras e mundiais para fazer com que os meios digitais possam chegar a todas as pessoas por meio de políticas assistencialistas de inclusão social e digital.

Por fim, ainda levamos em consideração questões éticas sobre a utilização de celular durante as aulas. Nessa perspectiva, temos vivenciado que somente o quadro, o caderno e a caneta não são mais suficientes para manter os alunos interessados em aprender. O uso pedagógico da tecnologia pode muito contribuir com a motivação dos estudantes. Embora o uso do celular em sala de aula tenha sido por muito tempo inaceitável, tanto pelo corpo docente quanto por lei, hoje o cenário é bem diferente, pois, quando utilizados de maneira correta, os celulares, têm o poder de encorajar o nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, possuem a grande vantagem de serem ótimas ferramentas de apoio ao professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura tem apontado para um grande sucesso no que diz respeito ao suporte computacional como fomentador de ecossistemas de aprendizagem (UDEN, WANGSA e DAMIANI, 2007) principalmente com a potencialização fornecida pela inteligência artificial na assistência à construção do conhecimento.

Nossa contribuição, dentro deste contexto, se trata da descrição de uma aplicação multiplataforma que apoia tanto docentes quanto discentes no trabalho do assunto “Biomás” da disciplina de Biologia. O assunto abordado e a área de atuação se encaixam muito bem na proposta de ecossistemas de aprendizagem, uma vez que o professor precisa lidar com a execução da matéria em diferentes ambientes educativos. Além disso, existe uma colaboração

implícita neste trabalho, referente à validação do Framework apresentado na Seção 2.4. Ele se mostrou ideal para apoio à modelagem da parte inteligente do Biomaster.

Como trabalhos futuros, intentamos executar a implementação computacional da proposta e testá-la em casos de uso reais. Outra proposta futura está na ampliação do escopo de atuação da proposta de forma a abarcar conteúdos da área de Biologia também em nível de graduação, onde existe uma variedade ainda maior de ecossistemas de aprendizagem para um mesmo grupo de agentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias – Brasília. MEC/SEB, p.135, 2006.

CHATTERJEE, S.; HEVNER, A R. Design research in information systems: theory and practice. Springer, 2010.

ECOSSISTEMA. <<https://www.dictionary.com/browse/ecosystem>>. Dicionário web. Acessado em 23/10/2021

DEST. <<https://ieeexplore.ieee.org/document/4233618>>. IEEE Inaugural International Conference on Digital Ecosystems Technologies, Cairns. Acessado em 20/10/2021

IBARRA-HERRERA, C. C.; CARRIZOSA, A.; YUNES-ROJAS, J. A.; MATA-GÓMEZ, M. A. Design of an app based on gamification and storytelling as a tool for biology courses. International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM), v. 13, n. 4, p. 1271-1282, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Agropecuário 2006: Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Rio de Janeiro, p.1-777, 2006

KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira - passado, presente e futuro. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 38, n. 12, p. 1958-61, 1986.

MEZOU, H.; LORIOT, F.; SILVA JUNIOR, A.; MEDEIROS, M. A. Projeto Biomas. Faculdade Antonio Meneghetti, 2010.

PEDROSO, C.V.; ROSA, R.T.N.; AMORIM, M.A.L. Uso de jogos didáticos no ensino de biologia: Um estudo exploratório nas publicações veiculadas em eventos. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis - SC, 2009.

PERRET-CLERMONT, A.N. Social interaction and cognitive development in children. Academic Press. Cambridge. 1980.

PIAGET, J. L'epistemologia genetica. Edizioni Studium Srl. Roma. 2016.

PIMENTEL, M; FILIPPO, D; SANTORO, F.M. Design Science Research: fazendo pesquisas científicas rigorosas atreladas ao desenvolvimento de artefatos computacionais projetados para a educação. Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação: Concepção da Pesquisa. Porto Alegre: SBC, 2019.

RICHARDSON, A. An ecology of learning and the role of e-learning in the learning environment. Global Summit of Online Knowledge Networks, Adelaide-Aus., 47–51. 2002.

SILVA, M.F.M. Aplicativo para o ensino de Botânica: instrumento de apoio didático para a abordagem sobre Briófitas. Trabalho de Conclusão de Curso. 2019.

SILVA, M.M. Aplicativo sobre água e saúde: uma proposta educativa para o ensino das ciências ambientais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2019b.

SILVEIRA, P.N.; CURY, D.; DE MENEZES, C.S. Superando fronteiras da educação com ecossistemas de aprendizagem (in portuguese). In: Brazilian Symposium on Computers in Education. Brasília – Brasil, 209–218. 2019

SILVEIRA, P.N.; CURY, D.; DE MENEZES, C.S. Um framework para concepção de Smart Learning Environments. RENOTE, v. 18, n. 2, p. 21-30, 2020.

TEDESCO, J.C (org): tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite – São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

UDEN, L.; WANGSA, I.T; DAMIANI, E.. The future of E-learning: E-learning ecosystem. In: 2007 Inaugural IEEE-IES Digital EcoSystems and Technologies Conference. IEEE, 2007. p. 113-117.

VYGOTSKI, L.S. A formação social da mente. Psicologia, v. 153, p. V631, 1994.

CAPÍTULO 16

A INFLUÊNCIA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO PROCESSO DE TRADUÇÃO DO CURTA-METRAGEM “*VECINO00*” EM LÍNGUA ESPANHOLA

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105016967

Anesio Marcílio dos Santos Pereira
Fernanda Helena da Silva
Hiago Rafael Lira de Abreu
Joselly Costa da Silva
Rita de Cássia Freire de Melo

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma análise que tem por finalidade destacar em que medida o ensino-aprendizagem vem trabalhando com temas que contribuem com ampliação de conteúdos didáticos, ligados ao conhecimento de mundo e de como se dá o processo tradutório quando temos os aspectos culturais envolvidos. Dessa forma, resalta-se os processos cognitivos para compressão das expressões idiomáticas através do *corpus* utilizado, o curta-metragem “*Vecino00*” de Paco León, constituído de uma variedade de expressões idiomáticas que podem aproximar ou não os discentes dentro de um processo de tradução, por exemplo. Neste artigo, espera-se fornecer uma proposta teórica para auxiliar os professores a entender e reverberar as singularidades no ensino de idiomas (nesse caso o espanhol) e como lidar com os conteúdos que estão associados a questões culturais dentro desse processo. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica em obras de autores que abordam a temática como Zuluaga (1980), Ortiz (2007), Lemos (2003), Baptista (2003), Berman (2007), Lefevere (2007), Venuti (2002). Concluímos que a tradução das expressões idiomáticas, por vezes, é feita de forma isolada excluindo, portanto, o contexto em que elas se inserem, levando a uma tradução equivocada do que realmente ela significaria.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Expressões idiomáticas. Proposta. Culturais.

INTRODUÇÃO

É inegável que a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola apresentam suas similaridades, afinal de contas, elas são línguas irmãs. Ambas estão dentro do grupo de línguas que são descendentes do latim vulgar, dessa forma, são parecidas porque se originaram num mesmo ambiente geográfico, em contrapartida são distintas, pois, seguiram por processos históricos diferentes.

Por conta dessa “semelhança”, os falantes do português e do espanhol acabam traduzindo literalmente determinadas expressões, conseqüentemente acabam se comunicando de maneira equivocada. Essas expressões que são traduzidas em seu sentido literal e que muitas das vezes o interlocutor não compreende, grande parte estão associadas aos aspectos culturais de cada lugar, nesse caso, podemos destacar o uso das expressões idiomáticas quando traduzidas “ao pé da letra”.

Para Zuluaga (1980), as expressões idiomáticas compõem o saber linguístico de uma comunidade, são “instrumentos” que auxiliaram no desenvolvimento e fixação dessa dada comunidade. Tais expressões possuem formas padronizadas e são introduzidas em determinados contexto com finalidades pré-estabelecidas.

As expressões idiomáticas (EIs) podem ser definidas como “*uma das manifestações mais relevantes das potencialidades criadoras de uma língua*” (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p.03), isso porque apresentam uma “riqueza de criação a partir da sua originalidade e de suas metáforas”. Tal relevância permite-nos ampliar os estudos nessa área, como também, intensificar o ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro associado aos aspectos de tradução.

Nesse sentido, as EIs por sua vez são recursos utilizados na comunicação que devem ser lidos de forma conotativa, compondo um conjunto de palavras que só têm sentido quando estão juntas. Ao conhecermos tais expressões, nos aprofundamos na forma como cada cultura interage, dessa forma, vemos o valor desse recurso para a comunicação. Dentro da comunicação, essas expressões assumem papéis distintos, elas podem ser utilizadas por exemplo, para aumentar a intensidade de uma afirmação, para trazer um tom humorístico ou ainda, podem atribuir um tom pejorativo, todavia, uma mesma expressão pode mudar o alcance comunicativo, dependendo da frase que for colocada.

Pensando na importância de discussões sobre o que diz respeito aos aspectos culturais e o comportamento das expressões idiomáticas, este artigo tem por objetivo apresentar na prática de tradução, a utilização dessas expressões no curta-metragem “*Vecinooo*” de Paco León, e como essas expressões são internalizadas, nesse caso, para os falantes da Língua Portuguesa. Justifica-se dessa forma a elaboração desse trabalho com base nos reflexos que são observados quando os usuários do português tentam traduzir literalmente as EIs em seus diversos usos e, nesse caso, as que estão destacadas no curta-metragem, ainda, podemos destacar a ausência de se trabalhar os aspectos que estão intrinsecamente ligados aos usos dessas expressões, são conhecimentos que os professores de um modo geral (de todos os idiomas), poderiam propor na prática docente e não apenas se aterem às questões gramaticais e de vocabulário isolado.

A INFLUÊNCIA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

A língua é uma ferramenta comunicativa que permite a transitividade social e cultural entre a humanidade, ou seja, é através desse fenômeno dinâmico que a sociedade compõe um

código linguístico, modista, neologista com palavras e frases feitas com gírias, provérbios e também expressões idiomáticas. Nesse último aspecto, quanto as expressões idiomáticas, podemos compreendê-las como um reflexo cultural de um determinado povo, isto é, uma carga de costumes e marcas linguísticas que distingue um (a) estado/região/país de outro (a) e, essas expressões, quando são traduzidas erroneamente podem perder sua carga semântica e sintática, possibilitando um grande conflito no processo de compreensão e interpretação.

Deste modo, ao estudarmos um novo idioma, é necessário que tenhamos incutido em nosso consciente, que o contato com uma nova língua vai além de aprender a gramática tradicionalista e familiarizar-se com novo vocabulário, vai muito além, é compreender a língua como um organismo vivo, dinâmico, cultural, interacional e social.

Assim, fazendo um paralelismo entre língua e expressão idiomática, em conformidade com o pensamento de LEMOS, temos:

Língua é um termo usado frequentemente como sinônimo de idioma. Já este se usa mais quando se fala de língua estrangeira. Daí origina-se o termo expressão idiomática, usado para referir-se a uma estrutura, uma unidade léxica complexa, que não é dedutível apenas do sentido individual dos seus elementos ou os signos linguísticos, mas do conjunto que envolve um contexto sociocultural distinto. (LEMOS, 2003).

Logo, as expressões idiomáticas refletem direta e indiretamente no ensino de uma língua estrangeira, podendo ser um entrave ou uma ferramenta pedagógica durante as aulas. Elas possibilitam a expansão de conhecimento e a influência de novas expressões para aperfeiçoar o idioma em questão.

No Ensino de Língua Espanhola, por exemplo, a escola e o professor podem trabalhar de maneira objetiva para compactuar com o aperfeiçoamento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos, trazendo uma metodologia harmônica, dinâmica e prática, que contribua para o processo de ensino-aprendizagem e não distancie esses alunos dos aspectos importantes que permeiam as EIs, pois, essas são fundamentais para enriquecer tanto a oralidade como a escrita do aprendiz, ressaltando, os traços geográficos e socioculturais.

Visto que, podemos observar que as EIs podem corroborar dentro de um contexto coloquial ou formal de um idioma, tudo depende do contexto no qual estamos inserindo-as, ou seja, dependendo dos aspectos convencionais, situacionais e motivacionais.

Em suma, a relação de influência das expressões idiomáticas no ensino de língua espanhola pode ser destacada com a afirmação de BAPTISTA que diz:

O professor, diferentemente do tradutor, necessita selecionar as formas com as quais operará e definir o procedimento que adotará para que esse conteúdo seja acessível ao aluno e que se consolide na forma de aprendizagem. Assim, deduzimos que um trabalho com as expressões idiomáticas no ensino/aprendizagem deverá levar em conta dois aspectos, mutuamente complementares: uma seleção prévia que contemple a adequação em níveis de dificuldade que certas expressões representam ou possam representar para a compreensão da mensagem por parte do aluno e, ainda, etapas, claramente definidas, que levarão a uma consolidação do aprendizado. (BAPTISTA, 2003).

Portanto, é de suma importância que o agente disseminador de conhecimento tenha um olhar pedagógico mais criativo e apurado sobre heterogeneidade das EIs e a correlação com o processo de tradução, visto que, esses dois aspectos caminham juntos, dentro do processo de ensino-aprendizagem.

CONTEXTUALIZANDO O CURTA-METRAGEM

O curta-metragem retrata o mês abril de 2020 de quarentena de Paco León, em que os índices de casos do covid-19 estavam muito altos na Espanha. O curta se inicia com Paco conversando com sua mãe pelo celular, dizendo-lhe que passou dias com a perna engessada, e justo no dia em que retirou o gesso, a Espanha declarou estado de alerta pelos casos de COVID-19. No que se refere às expressões idiomáticas, nota-se nas primeiras palavras de Paco algumas expressões idiomáticas para referir-se ao contexto de seus dias de ansiedade para retirar o gesso de sua perna.

Posteriormente, Paco em seu banheiro escuta alguns chamados de sua vizinha, Rosa, a qual se dispôs a ajudar-lhe caso necessitasse de algo. A partir de então, Rosa tenta de várias formas iniciar uma conversa mais formal, de forma que houvesse uma interlocução entre os dois. No entanto, Paco sempre lhe respondendo de uma forma direta, na tentativa de findar a conversa, mas Rosa insiste por diversas vezes na tentativa de manter um diálogo com seu novo vizinho, Paco, que ainda que não conhecesse pessoalmente Rosa, acreditava que ela era uma pessoa bastante inconveniente. Assim, com o passar do tempo as medidas restritivas aumentaram, o índice de mortalidade também, vez ou outra acontecia interações entre os seus vizinhos, como aplausos coletivos, por exemplo, mas Paco continuava fechado em seu mundo, pensando apenas em ganhar dinheiro.

Paco deixa claro pelas suas expressões que não gosta de ser incomodado. Rosa se mostra uma pessoa muito alegre e feliz de bem com a vida, cantando, pronta para ajudar quem precisasse. Em uma de suas conversas, ela reafirmou que ele poderia contar com ela para tudo, ele educado retribui e falou que ela também poderia contar com ele para o que precisasse. Assim, ela aceita prontamente a ajuda, e lhe pede para que lhe ajude a retocar a pintura do seu

cabelo. Eles se encontram na varanda da casa de Paco, tomando todas as medidas de prevenção à covid-19.

Em um momento de interação presencial, Rosa começa a falar um pouco da sua vida, das suas dificuldades corriqueiras, como por exemplo, as dificuldades que a pandemia lhe trouxe, acentuando suas dificuldades financeiras e aumentando suas preocupações, portanto. Ela afirma que se viu sem emprego, sua mãe doente, seu namorado que não sabia dar prioridade as coisas certas. É nesse momento de interação presencial em que se nota a presença de várias expressões idiomáticas, as quais são proferidas por Rosa ao relatar fatos de sua vida. Nesse sentido, percebe-se, também, que no momento em que foram proferidas as expressões, Rosa as inseriu em um contexto para que houvesse significado perante o entendimento de Paco. Deste modo, corrobora-se o fato de que tanto ao proferir como também traduzir as expressões idiomáticas não se pode apartá-las do contexto o qual elas fazem parte, pois sem eles não há a construção de sentido e, se houver, será um sentido que não o proposto pelo falante.

Além disso, vê-se, também, a facilitação da comunicação entre eles ao usarem as expressões, pois para adornar com alguns efeitos linguísticos, Rosa preferiu fazer uso de algumas expressões locais para dar ênfase e sentido a algumas partes de sua fala, como por exemplo no momento em que ela pergunta pela mãe de Paco, em seguida ela logo afirma: “*Pues disfrútala vecino que si supiéramos que un día novan a faltar otro gallo nos cantaría*”. Percebe-se, na fala de Rosa o uso da expressão “*otro gallo nos cantaría*” como recurso escolhido e utilizado para afirmar que as coisas poderiam acontecer de outra forma, facilitando, nesse sentido, a comunicação e o entendimento por parte de Paco.

PROCESSO DE TRADUÇÃO

O processo de tradução inserido como atividade humana existe há milhares de anos, dado que foi através desse processo que se disseminou vários conhecimentos, em que o acesso a textos hoje tido como clássicos se deu através da tradução. Nesse sentido, vê-se o papel relevante desse processo como peça principal entre a comunicação de uma língua para com a outra. Além disso, por ser um processo, o ato tradutório envolve algumas particularidades que não podem ser deixadas de lado ao realizar-se uma tradução.

Assim, o termo tradução e processo tradutório aqui descrito, diz respeito não só ao processo formal como profissão, mas sim ao ato voluntário e involuntário que os alunos realizam durante a interação com a língua inserida no contexto de língua estrangeira. Acerca do conceito de tradução BERMAN (2007, p. 18) afirma:

Assim é a tradução: experiência [...] A tradução não é nem uma sub-literatura (como acreditava-se no século XVI), nem uma sub-crítica (como acreditava-se no século XIX). Também não é uma linguística ou uma poética aplicada (como acreditava-se no século XX). A tradução é sujeito e objeto de um saber próprio”.

Partindo da concepção de Berman, percebe-se que processo de tradução se concretiza à medida em que há uma interação por parte do sujeito e objeto, ou seja, o indivíduo tradutor com saberes prévios e conhecimento de mundo e suas experiências, é que levará a cabo o que se conhece por tradução. No que se refere as particularidades desse processo, é notório que toda a singularidade a qual permeia a língua traduzida, como por exemplo a cultura, entrará nesse processo ao executar essa ação na língua alvo.

A partir da leitura de teóricos como Berman (2007), Lefevere (2007), Venuti (2002), corrobora-se o conceito de que a tradução contemporânea não é aquela à qual se reduz a tão somente à transmissão de conteúdos linguísticos de um idioma para o outro, mas sim aquela que leva a cultura até a outra, entendendo, assim, a tradução como ponte cultural entre dois mundos. Nesse viés, há uma responsabilidade quanto a significação no processo tradutório, isto porque as expressões idiomáticas, por exemplo, não podem ser traduzidas de forma isoladas e descontextualizadas, é nesse momento que a cultura entra como parte da construção do sentido e significado, pois nesse processo há que ter cuidado para que a tradução seja feita de forma que se mantenha o sentido proposto pelo falante/autor.

Dessa forma, é comum que alunos de espanhol como língua estrangeira ao traduzir determinadas expressões idiomáticas o façam tomando como base o seu sentido literal, ou seja, a forma como a estrutura linguística se apresenta no texto. Tomando como exemplo as expressões idiomáticas destacadas no curta-metragem em espanhol, ao traduzi-las para o português, para manter o sentido proposto pelo autor teríamos que levar em conta as questões culturais inseridas em um contexto, isto porque se as traduzirmos de forma isolada, sem levar em consideração o apartado cultural chegaremos a um sentido que não o proposto pelo texto original.

A seguir destacamos algumas expressões encontradas no curta com sua tradução ao português e sua tradução literal que ocasiona um outro sentido a expressão:

Quadro: Expressões destacadas no curta-metragem

EXPRESSÃO IDIOMÁTICA	TRADUÇÃO NO SENTIDO LITERAL	TRADUÇÃO AO PORTUGUES
<i>Amargado</i>	Relativo à comida amarga	Pessoa mal-humorada
<i>Con la pata en alto</i>	Patas de algum animal postas para o alto	Estar com a perna engessada
<i>Recapacitar</i>	Relativo à capacitação	Refletir com muita atenção
<i>Estar hasta los mismísimos</i>	Estar vivendo na “mesmice”.	Estar no limite de algo
<i>Chorra</i>	Referente ao verbo chorar	Pessoa boba, idiota.
<i>Retal</i>	Relativo ao trato digestório.	Pedaço de tela sobranete
<i>Dar corte</i>	Cortar algo	Dar vergonha
<i>Embarco</i>	Verbo embarcar na 1º p. do singular do Prese. Indicativo	Expressão que significa “nesse contexto”
<i>Pasar de puntillas</i>	Passar do ponto	Cortar algo superficialmente
<i>Otro gallo cantaria</i>	Outro galo cantaria	As coisas haveriam acontecido de outra forma.
<i>Mono/a</i>	Relativo a macaco/a	Bonito/a
<i>Cana</i>	Plantação de cana-de- açúcar	Cabelo branco
<i>Forrarse</i>	Forrar alguma coisa com algo	Enriquecer financeiramente
<i>Ponerse rabudo</i>	Fazer com que as nádegas cresçam	Ficar antipático ou chateado por uma situação
<i>Estar de mala leche</i>	Estar ruim	Estar de mal humor

Fonte: Elaborado pela equipe.

Levando em consideração as expressões destacadas, o sentido literal e a tradução à língua portuguesa, nota-se que há algumas diferenças no que diz respeito a construção linguística e ao léxico utilizado e o resultado final, a tradução ao português. Pois, como destaca Hurtado Albir (2001), uma tradução literal das expressões idiomáticas nem sempre será possível, isto porque são expressões consagradas de cada cultura ou país, não sendo possível traduzi-las levando em consideração só a literalidade, recorrendo-se, portanto, ao que ele conceitua como equivalência. Esse conceito que o autor aborda, diz respeito às expressões que podem ser tomadas como equivalentes no momento da tradução; como exemplo, as expressões da tabela, houve a equivalência de microunidades textuais ao traduzir as expressões ao

português, pois pela inviabilidade do processo de tradução através do sentido literal, buscou-se uma equivalência no idioma alvo para manter o sentido proposto, como por exemplo a expressão “mono” em espanhol, que em português teve o equivalente a “bonito”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise é resultado de nossa reflexão sobre o ensino de idiomas para alunos brasileiros, com o espanhol como língua estrangeira. Nesse sentido, apresentamos brevemente algumas considerações, que visam basicamente esclarecer conceitos e questões terminológicas relacionadas às expressões idiomáticas.

Dessa maneira, partindo dos conceitos e termologias, foi possível estabelecer um estudo que destaca como melhor se apropriar desse conteúdo e conseqüentemente como melhor ensiná-lo para os alunos. Muitas vezes temos o ensino de expressões idiomáticas trabalhado de maneira isolada, quando não dessa forma, o conteúdo é esquecido por muitos docentes. Os professores acabam deixando de lado a contextualização que está ligada às expressões idiomáticas e acabam apenas trabalhando com os aspectos gramaticais no qual essas expressões estão inseridas (textos, letras de músicas, filmes, séries, curtas-metragens e matérias a fins).

Enfim, considerando que nossa proposta foi fornecer informações que auxiliem tantos docentes como discentes no processo de tradução que envolvem aspectos culturais, nesse sentido, as expressões idiomáticas, esperamos termos atingido tal objetivo. Afinal de contas, essas expressões atuam como construções próprias que cada língua, conseqüentemente, cada cultura possui e que trabalhar com esses aspectos aproxima os educandos no processo de assimilação de um novo idioma.

REFERÊNCIAS

BALDO, Alessandra. *Compreensão de expressões idiomáticas da língua portuguesa como L2: evidências de protocolos verbais*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 375-390, maio/ago. 2014.

BAPTISTA, Lívia. *As Expressões Idiomáticas no Ensino De Espanhol a brasileiros*. UFC_2003. II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE) Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/as%20express%C3%B5es%20Idiomaticas/principal.htm> Acesso: 25.07.2021

BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra: ou, O albergue do longínquo*. Rio de Janeiro: 7 Letras/PGET, 2007.

FERNÁNDEZ QUIROZ, Ariel. PINTO, Paula. *A tradução de expressões idiomáticas presentes na dublagem do seriado “El Chavo del 8” para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. Rev. EntreLínguas, Araraquara, v.4, n.1, p. 4-16, jan./jun. 2018. E-ISSN: 2447-3529DOI: 10.29051/rel.v4.n1.2018.10897

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología*. 3 ed. Madrid: Cátedra, 2001. p. 648.

LEFEVERE, André. Capítulos 4 e 5. In: *Tradução, reescrita e manipulação da fama literária*. Bauru, SP. Editora: Edusc, 2007.

LIMA, Gracieli. *Tradução de expressões idiomáticas: marcas culturais que influenciam no processo de tradução do capítulo da telenovela Si yo fuera rico, el sueño de todo chileno*. Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó, 2018.

VENUTI, Lawrence. *A formação de identidades culturais. In: Escândalos da tradução: por uma ética da diferença*. Bauru, SP: EDUSC, 2002

ZIMMER, Márcia Cristina. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (l1) para o inglês (l2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Letras Programa de Pós-graduação em letras. 2003. Tese de Doutorado.

ZULUAGA, A. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D.Lang, 1980.

CAPÍTULO 17

A PERFORMANCE DE VARIANTES DA ZONA DA MATA NORTE DE PERNAMBUCO E DA REGIÃO METROPOLITANA NORTE DO RECIFE EM TRADUÇÃO PARA A LÍNGUA ESPANHOLA

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105117967

Hortência Gomes Alves de Almeida
Jeniffer Soares de Albuquerque
Leticia Rejane de Oliveira Araujo
Natalí Maria Santiago Ribeiro
Severino Carlos Silva
Rita de Cássia Freire de Melo

RESUMO

O presente trabalho opera como uma análise do desempenho de algumas variantes pernambucanas em tradução para a Língua Espanhola. Um dos seus pontos principais é relacionar os estudos bibliográficos da tradução ao uso prático, tendo como objetivo analisar o comportamento das expressões colhidas em diferentes traduções. Por esse motivo, a ideia não é traduzir termos sem tradução, mas adicioná-los em diferentes contextos. A metodologia se dá pelos âmbitos quantitativo e qualitativo, que além de pesquisa bibliográfica foi desenvolvida através de um questionário elaborado por meio da plataforma digital Google Forms. Nele foram disponibilizadas 10 (dez) orações, sendo possuintes das respectivas expressões pernambucanas, enquanto como respondentes tivemos 15 (quinze) graduandos do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol do Estado de Pernambuco. Justifica-se a adoção da respectiva metodologia pela necessidade de analisarmos o desempenho das expressões inseridas nas traduções. Quanto ao referencial teórico, nos apoiamos no que dizem Bassnett (2003), Bassnett e Lefevere (2007), Trindade (2003), Sales (2021), Souza (1998), Mayoral Asensio (1997) e Pontes e Pereira (2016). Os resultados obtidos demonstram que os respondentes buscam por estratégias ao traduzir, algumas vezes pelo sentido, outras, pelo significado dicionarizado, ou pela não tradução de termos específicos. Com isso, conclui-se que, mesmo que haja uma pluralidade nas performances dessas traduções, existem padrões estratégicos, segundo as respostas dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Variantes pernambucanas. Língua Portuguesa. Língua Espanhola.

INTRODUÇÃO

A relação entre línguas de linhagem latina é clara, principalmente em nível de senso comum, no qual a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola são muito associadas. No entanto, é sabido que as duas línguas são ricas de influências históricas e culturais dos países em que elas performam e, por isso, suas variantes são inúmeras, além de serem duas línguas, ainda que semelhantes, totalmente independentes.

O processo de tradução, em sua originalidade, já tem suas complexidades, seja em seus momentos iniciais com a *Pedra de Roseta* e dos textos sagrados em hebraico, ou na atualidade

com seus estereótipos de fidelidade. E, quando aproximamos essa tradução de contextos específicos, a complexidade tornar-se-á ainda mais acentuada.

Então, entendendo a aproximação e, ao mesmo tempo, as distâncias entre Português e Espanhol, é possível questionar: *Como se comportam as variações linguísticas neste processo?* Para desenvolvermos a resposta de tal pergunta, abordaremos neste artigo a análise da performance de algumas variantes da região Nordeste do Brasil em tradução para a Língua Espanhola.

Especificando o campo de atuação, serão colhidas dez expressões comuns pernambucanas para analisarmos a relação da tradução com a originalidade das expressões, visto que, para alguns teóricos, como Bassnett (2003), o tradutor deve referenciar sempre os textos originais, ou para teóricos como Trindade (2003), a tradução é uma maneira de ligar culturas. Além desses, foram utilizados Bassnett e Lefevere (2007), Sales (2021), Mayoral Asensio (1997) e Pontes e Pereira (2016) para fundamentar nossa pesquisa

Para que isso seja possível, através de um questionário elaborado por meio da plataforma digital *Google Forms*, contendo 10 (dez) orações e, em cada uma delas, uma respectiva expressão inserida, graduandos do curso de licenciatura em Letras: Português/Espanhol de universidades públicas do Estado foram solicitados a escrever a maneira que traduziriam cada uma das expressões. Justifica-se o procedimento adotado na pesquisa tendo em vista a necessidade de analisarmos o desempenho das expressões inseridas nas traduções.

O objetivo deste trabalho não é criar um vocabulário interlingual, mas analisar o comportamento das expressões colhidas em diferentes traduções. Por esse motivo, a ideia não é traduzir termos sem tradução, mas adicioná-los em diferentes contextos, assim como estará descrito no campo de metodologia deste artigo.

A justificativa se dá pela necessidade em reconhecer a tradução enquanto um meio de compartilhamento importante entre os seres, além de reforçar a consciência da responsabilidade do tradutor, principalmente para alunos de graduação com dupla formação - Língua nativa e Língua estrangeira -, que estão sendo introduzidos na temática cuja abordagem não é simplória.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Bassnett (2003), os estudos de tradução iniciaram em meados da década de 1970, todavia, voltavam-se quase que majoritariamente para a literatura comparada. Em

contrapartida, esta prática, atualmente, vem sendo adotada em outras áreas além do literário, como por exemplo o âmbito cultural, filosófico, linguístico, entre outros, fato que promove a tradução a um patamar de prática de relevância científica.

A partir disso, faremos o estudo comparado das expressões nas duas línguas interligadas ao contexto em que estão inseridas, pois, a ideia de tradução vai além da busca de significados e se relaciona com o comportamento e adaptação das expressões em diferentes contextos sociais, já que a língua requer uma funcionalidade e um uso, sendo válido destacar que, para Bassnett “(...) a língua é, assim, o coração do corpo da cultura, e é a interação entre as duas que assegura a continuação da energia vital” (BASSNETT, 2003, p. 36).

Além disso, é importante reconhecer que a tradução performará de diferentes maneiras a depender do propósito do tradutor, de suas ideologias e saberes. Por isso, as expressões que utilizaremos serão repartidas com vários futuros tradutores, assim como estará descrito em nossa metodologia. Para isso, partilhamos do mesmo pensamento que Bassnett e Lefevere (2007):

A tradução é certamente, uma reescritura de um texto original. Toda reescritura, qualquer que seja sua intenção, reflete uma ideologia e uma poética e, como tal, manipula a literatura para que ela funcione dentro de uma sociedade determinada e de uma forma determinada. Reescritura é manipulação, realizada a serviço do poder, e em seu aspecto positivo pode ajudar no desenvolvimento de uma literatura e de uma sociedade. Reescrituras podem introduzir novos conceitos, novos gêneros, novos artifícios e a história da tradução é também a da inovação literária, do poder formador de uma cultura sobre outra. Mas a reescritura pode reprimir a inovação, distorcer e conter, e, em uma era de crescente manipulação de todos os tipos, o estudo dos processos de manipulação da literatura, exemplificado pela tradução, poderá nos ajudar a nos tornarmos mais atentos ao mundo em que vivemos (BASSNETT e LEFEVERE, 2007, p. 12).

Por meio disso, é válido destacar a importância de haver veracidade dos termos traduzidos no momento da tradução, justamente para que o sentido seja mantido. Por isso, se faz necessário discutirmos aqui o desempenho de expressões inseridas em diferentes contextos idiomáticos.

A tradução, por sua vez, pode ligar culturas e partilhar informações, além de facilitar estudos científicos e acesso a textos literários de línguas diferentes. Portanto, são de grande relevância os ditos por Trindade (2003):

Traduzir é fazer uma ponte entre duas culturas, sendo assim, toda tradução parte de um conjunto de sentidos expressos em palavras de um determinado idioma que deve ser transposto integralmente em um novo idioma que também possui suas características culturais e sociais. Portanto, não importa qual é o tipo de tradução que seja feita, o tradutor sempre precisará ter em mente que ele está traduzindo um conjunto de sentidos (TRINDADE, 2003, p. 182).

É importante, por conseguinte, destacarmos que o sentido deverá estar intrínseco na tradução para que ele não seja perdido no momento em que se traduz de maneira *Interlingual*, pois, caso contrário, o sentido que havia na expressão no idioma de origem, será desperdiçado mesmo que parcialmente.

A partir do que fora exposto utilizamos também Sales (2021) que, em seu E-book *Estudos da Tradução: uma introdução* afirma que:

Quando estudamos uma língua estrangeira é comum perguntarmos ao professor o significado de determinadas palavras, geralmente soltas sem apresentar o contexto de uso destas. No entanto, sem o contexto de uso fica complicado traduzir, uma vez, que conforme vimos, anteriormente, as palavras podem ter significados variados a depender também da relação entre a língua de partida e a língua de chegada. Assim, não é tão simples traduzir, pois transpor de uma língua para outra significa muito mais do que saber uma língua estrangeira, implica uma negociação de significados que permeiam a cultura dos povos envolvidos. Assim, se traduzir fosse algo simples, não existiria a figura do profissional tradutor, nem as ferramentas de tradução automática (SALES, 2021, p. 15).

Por meio desse fragmento se pressupõem que o sentido distante do contexto dificulta a tradução e foi justamente por esse motivo que as dez expressões trabalhadas neste artigo não foram analisadas separadamente de seu uso e relações contextuais, pois, a pluralidade de significados dicionarizados nem sempre fará sentido em determinadas ocasiões. Assim sendo, significa dizer que é importante entender a língua por sua totalidade, por isso utilizamos Souza (1998) que diz que a estrutura cognitiva é compreendida quando o leitor se relaciona com o sentido global do texto, levando em consideração o conhecimento empírico individual.

Já no que se refere ao comportamento das variações no processo de tradução, salienta-se o que afirma Mayoral Asensio (1997) ao dizer que, durante a tradução, existem marcas sociolinguísticas em que o tradutor entrará em contato e que apenas compreenderá se estiver inserido em dado contexto. Assim, é necessário observar o comportamento dessas variações durante o processo de tradução, visto que há uma relação entre os estudos de tradução e a sociolinguística variacionista, bem como afirmam Pontes e Pereira (2016).

METODOLOGIA

No tocante aos procedimentos adotados neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa para que fosse possível, além do levantamento de dados, esclarecer também as possíveis conjecturas nos resultados obtidos. Foram selecionadas 10 (dez) expressões, traduzidas por 15 Graduandos em Letras Português/Espanhol de Universidades públicas de Pernambuco, considerando os conhecimentos que possuem sobre a prática de tradução.

Para tal, foram utilizados questionários elaborados pela plataforma digital *Google Forms* com as 10 (dez) respectivas expressões em diferentes contextos. Os Graduandos que responderam eram solicitados a escrever a maneira que traduziriam cada uma delas, justamente pela necessidade em analisarmos o desempenho das expressões inseridas nas traduções.

É importante frisar que a seleção das expressões se deu pela presença nos contextos linguísticos dos respectivos respondentes, pois tivemos o cuidado em elegê-las de acordo com aqueles futuros tradutores que residem nas respectivas regiões da Mata Norte e Metropolitana Norte do Estado de Pernambuco, visto que levou-se em consideração o que dizem aqueles que utilizamos para fundamentarmos nossa pesquisa em torno da consciência dos significados. É válido ressaltar também que as expressões selecionadas podem coexistir em ambas as regiões.

Quadro I – Expressões Pernambucanas da Zona da Mata Norte e da Região Metropolitana Norte.

<i>AVEXADO</i> ¹	<i>JEGUE</i> ⁶
<i>APOIS VIU</i> ²	<i>PARICEIRO</i> ⁷
<i>CABRA</i> ³	<i>PITADA</i> ⁸
<i>DANOU-SE</i> ⁴	<i>TABACUDO</i> ⁹
<i>E APOIS</i> ⁵	<i>VI</i> ¹⁰

Fonte: Elaboração própria.

Os termos colhidos acima foram selecionados pela sua carga semântica no uso cotidiano das pessoas que vivem nas regiões definidas, além de possibilitarem uma observação dos seus funcionamentos no contexto da tradução.

Para tal feito, não adicionamos os significados ao questionário disponível no formulário, mas contextualizamos cada sentença para que, mesmo os respondentes que não estivessem no contexto pernambucano traçado, pudessem compreendê-las. Para tanto, julgamos importante destacar os significados individuais destas expressões para que todo e qualquer leitor possa relacionar-se com as variantes pernambucanas.

Levando em consideração o *Dicionário Pernambuquês* (2002-2012) e contextos reais vividos por pernambucanos das respectivas regiões elucidadas, os vocábulos selecionados têm significados diversos, todavia, adotamos aqueles que semanticamente têm relação com o contexto das construções textuais disponíveis no formulário. Vejamos na figura abaixo:

Quadro II – Expressões Pernambucanas da Zona da Mata Norte e da Região Metropolitana Norte com seus respectivos significados e/ou função morfofssintática.

EXPRESSÕES	SIGNIFICADOS E/OU FUNÇÃO MORFOSSINTÁTICA
<i>AVEXADO</i> ¹	<i>Apressado</i>
<i>APOIS VIU</i> ²	<i>Discordância de tom irônico</i>
<i>CABRA</i> ³	<i>Figura masculina</i>
<i>DANOU-SE</i> ⁴	<i>Interjeição que indica surpresa</i>
<i>E APOIS</i> ⁵	<i>Expressão que indica concordância</i>
<i>JEGUE</i> ⁶	<i>Cafona; sem estilo</i>
<i>PARICEIRO</i> ⁷	<i>Amigo ou parceiro negativo; má influência</i>
<i>PITADA</i> ⁸	<i>Ato de beliscar levemente e cheirar</i>
<i>TABACUDO</i> ⁹	<i>Bobo; idiota; abestalhado</i>
<i>VI</i> ¹⁰	<i>Interrogativa utilizada para reafirmação de um feito</i>

Fonte: elaboração própria.

De acordo com estes significados individuais, é possível aplicar as expressões, neste caso em frases, para que, de fato, tornem-se contextualizadas e possam ser inseridas nas traduções de acordo com seus sentidos reais sem que haja um distanciamento global do significado. Para isso, contextualizamos as expressões nas frases e orações abaixo:

Quadro III – Expressões Pernambucanas da Zona da Mata Norte e da Região Metropolitana Norte aplicadas a contextos.

EXPRESSÕES	EXPRESSÕES APLICADAS A CONTEXTOS
<i>AVEXADO</i> ¹	<i>“Com esse rapaz avexado não vamos a lugar nenhum!”</i>
<i>APOIS VIU</i> ²	<i>“Ele realmente tenta se afirmar como o mais lindo dos homens, mas apois viu, não é nem a metade do que se acha.”</i>
<i>CABRA</i> ³	<i>“Esse cabra é realmente bom no que faz!”</i>
<i>DANOU-SE</i> ⁴	<i>“Danou-se tudo, acabou qualquer possibilidade de conseguirmos!”</i>
<i>E APOIS</i> ⁵	<i>“- Você vai para a festa? - E apois!</i>

<i>JEGUE</i> ⁶	<i>“Avistei Jessica de longe só pelo vestido jegue que usava.”</i>
<i>PARICEIRO</i> ⁷	<i>“Me respeite, sou a sua mãe, não os seus pariceiros.”</i>
<i>PITADA</i> ⁸	<i>“Comadre quando avistou Juninho logo quis dar-lhe uma pitada.”</i>
<i>TABACUDO</i> ⁹	<i>“Esse menino está feito tabacudo, só pode!”</i>
<i>VI</i> ¹⁰	<i>“Todo mundo já está de acordo, vi? Só falta você confirmar.”</i>

Fonte: Elaboração própria.

Para fins de pesquisa, denominaremos os agentes investigados como R, vinculados às respostas, acompanhados dos números de 1 a 15 (um a quinze) que correspondem à quantidade de indivíduos que terão suas traduções discutidas. Quanto às expressões, essas serão chamadas de E, desta vez, numeradas de 1 a 10 (um a 10). Além disso, o *corpus* descrito na seção 4 - resultados e discussões - abrangerá as traduções que mais sintetizaram as performances levando em consideração as estratégias utilizadas pelos respondentes, totalizando, desta maneira, 9 (nove) traduções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os resultados colhidos no questionário disponibilizado no formulário, foi possível perceber que cada tradução desempenha um papel único formulado de acordo com as percepções de mundo e conhecimentos de cada tradutor. Tendo isso em vista, destacamos algumas das respostas que nos chamaram mais atenção no quesito semântico, visto que, mesmo se tratando de respondentes que residem em uma das respectivas regiões destacadas, percebemos discrepâncias na maneira em que cada um descreve a maneira como cada expressão se performa. Vejamos, nos respectivos exemplos abaixo, a oração da primeira expressão (E¹):

Quadro IV – Exemplos das respostas das orações da E¹

EX.1 - E¹ - R1	<i>“¡No iremos a ningún lado con este tipo <u>avexado!</u>”</i>
EX.2 - E¹ - R2	<i>“Con eso chico <u>aburido</u> no vamos a ningún lugar”</i>
EX.3 - E¹ - R6	<i>“¡Con este tipo con prisa no iremos a ninguna parte!”</i>

Fonte: Elaboração própria.

É notório que a ideia posta por Trindade (2003) se encontra nestes resultados, pois, percebe-se que os respondentes depositaram em suas respostas diferentes construções

linguísticas, destacando suas influências culturais e sociais. Percebemos que nenhuma resposta se cruza igualmente, mas que o sentido delas se mantém, com exceção do R2 que adota um léxico que não condiz ao sentido original da expressão “*avexado*”. Já o R6, em sua resposta, formula uma estratégia linguística diferente ao traduzir, utilizando o sentido da expressão e o fragmentando em três palavras, assim como está destacado no Quadro IV. No tocante ao R1, a escolha foi de não traduzir a expressão em destaque, mas sim, mantê-la em sua forma original. Essa estratégia, ao mesmo tempo que intrigante, é significativa, pois, além de optar por não traduzir o contexto completo, o R1 se precaveu para não alcançar traduções distantes do sentido original, assim como fez o R2.

No que se refere às respostas obtidas nas orações que contam com a E⁶, destacamos as seguintes, devido à diversidade das traduções feitas. Diante disso, podemos observar as diferentes concepções do significado do termo “*jegue*”.

Quadro V – Exemplos das respostas das orações da E⁶

EX.4 - E⁶ - R4	<i>“Yo vi Jessica de lejos solo pelo vestido <u>feo</u> que estava.”</i>
EX.5 - E⁶ - R7	<i>“Miré Jessica muy lejos solamente por el vestido de <u>mal gusto</u> que llevaba.”</i>
EX.6 - E⁶ - R14	<i>“Vi a Jéssica de lejos solamente por su vestido <u>raro</u>.”</i>

Fonte: Elaboração própria.

Discutindo os dados coletados, foi possível notar que, mais uma vez, houve uma pluralidade no que se refere à semântica adotada pelos respondentes. No primeiro exemplo deste quadro observa-se que o R4 utilizou a palavra “*jegue*” como sinônimo de feio, situação que é distinta ao significado original da palavra que estaria mais próximo de “*cafona*”, já que “*feo*” seria um juízo individual de valor. Posteriormente, o R7 considera que um único léxico pode ser traduzido em mais de um vocábulo, sendo, neste caso, desmembrado em dois. Entendemos que R14 reproduziu uma das respostas mais distantes do sentido original, pois, ao adotar “*raro*”, ao invés de outras acepções, recaiu mais para o sentido de “*estranho*” do que o apresentado em outras respostas e, novamente, percebemos a compreensão individual cercando os significados lexicais.

No item E⁹ há a demonstração do conhecimento que contorna o termo “*Tabacudo*”. Apesar de cada respondente traduzi-la de uma determinada forma, os respectivos significados seriam possíveis correspondentes ao sentido da palavra em questão. Vejamos:

Quadro VI – Exemplos das respostas das orações da E9

EX.7 - E⁹ - R2	<i>“Este niño está hecho <u>boludo</u>, solo puede.”</i>
EX.8 - E⁹ - R6	<i>“Este chico es un <u>tonto</u>, solo eso explica”</i>
EX.9 - E⁹ - R9	<i>“Este niño está hecho <u>imbécil</u>, solo puede!”</i>

Fonte: Elaboração própria.

Como está exposto no quadro acima, o sentido da expressão “*tabacudo*”, mesmo sendo muito própria do Estado de Pernambuco, aproxima-se de diferentes expressões na Língua Espanhola. Dessa forma, todos os respondentes, com exceção do R1, que optou por, novamente, não traduzir, aproximaram o significado funcional às suas traduções. Temos como exemplo o R2, R6 e R9 que, mesmo com distintos procedimentos, chegaram a um consenso de significado com as palavras em destaque (*boludo*, *tonto*, *imbécil*).

Assim sendo, o que colhemos em nossas pesquisas nos rendeu notar que, de fato, é bastante relevante as afirmações feitas pelos teóricos nos quais nos baseamos, visto que, cada respondente e cada tradução se relaciona de maneiras diferentes, tanto com a língua originária (português) quanto com a língua estrangeira (espanhol) e isso depende não só do sentido dicionarizado da palavra, mas, também, de todo o contexto que engloba uma tradução.

Em síntese, por meio dos dados coletados e da seleção de expressões que fizemos nesta pesquisa, levando em consideração que objetivamos não criar um vocabulário interlingual, mas analisar o comportamento das expressões colhidas em diferentes traduções, observamos que esse trabalho não é uma tarefa fácil, pois, é de praxe que o processo de tradução contenha diferentes critérios como, por exemplo, traduzir ao “pé da letra” e distanciar-se do sentido original, de não traduzir expressões específicas ou até mesmo de interpretar significados e traduzi-los de acordo com suas interpretações individuais. Por estes fatos, constatamos que, de todas as estratégias colhidas, levar em conta o contexto e a interpretação, aproximaram as traduções ao sentido real exposto nas orações selecionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, procuramos não somente resumir o ato de traduzir a uma mera decodificação, mas compreender e observar o comportamento de dadas variantes específicas em contextos estrangeiros. É importante salientar que este trabalho foi desempenhado por meio de pesquisas qualitativas e quantitativas das análises colhidas. Para isso, buscamos, a todo

momento, levar em consideração os aportes teóricos que selecionamos para que as análises se relacionassem com os objetivos aqui determinados e com metodologia descrita.

Durante as análises das traduções realizadas via *google forms*, foram encontrados diferentes procedimentos nas performances. Isso se deu pelo fato de que, como já apontado anteriormente, as influências culturais e sociais corroboram para essa atividade. Os resultados desta pesquisa demonstram que há uma noção de tradução aos estudantes de graduação com dupla habilitação - Português e Espanhol. No entanto, o desenvolvimento dessa prática requer profundos estudos e exercício da tradução para que não haja paradoxos de sentido durante o processo.

Conclui-se, portanto, que, ao nos debruçarmos sobre essa perspectiva presente no âmbito da tradução, percebemos que ela é de valiosa importância para estudantes de Língua Estrangeira no contexto brasileiro, pois, muitas vezes, o ato de traduzir é diminuído à mera definição de tradutores digitais, quando, na realidade, deve levar-se em consideração diversos contextos e estratégias, mesmo quando se trata de diferentes gêneros.

REFERÊNCIAS

BASSNETT, S. *Estudos de tradução - Fundamentos de uma disciplina*. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo, revisão de Ana Maria Chaves. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BASSNETT, S.; LEFEVERE, A. “Prefácio geral dos organizadores.” In: LEFEVERE, A. *Tradução, Reescrita e Manipulação da fama literária*. Tradução de Cláudia Matos Seligmann. Bauru: Edusc, 2007.

Dicionário de Pernambuquês. 2002-2012. Disponível em: <http://cabanaon.com/Turismo/Pernambuco/dicionario.htm#c>

MAYORAL A. R. *La traducción de la variación lingüística*. 1997. Tese (Doutorado em Filologia Inglesa) – Universidade de Granada, Granada, 1997.

SALES, A. J. *Estudos da tradução: Uma introdução*. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350610357_Estudos_da_Traducao_uma_introducao

SOUZA, J. P. Teoria da tradução: Uma visão integrada. *Revista de Letras*, v. 1/2, n. 20, p. (51-67), jan/dez, 1998. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16539/1/1998_art_jpsouza.pdf

PONTES, V. O.; PEREIRA, L. L. O. Traduzir para ensinar a variação linguística nas formas de tratamento da língua espanhola, por que não? *Revista Caderno de Tradução*, Florianópolis,

v. 36, n. 2, p.(66-90), maio/ago, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2016v36n2p66>

TRINDADE, E. A. *Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CAPÍTULO 18

A TRADUÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS AULAS DE ESPANHOL ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL MÚSICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105218967

Allana Izabel Gomes da Silva
Eluá Mariana Barbosa Joaquim
Lídia Priscila Silva Domingos
Maria Carolina Cordeiro Pessoa Bezerra
Severino Carlos Silva
Rita Cássia Freire de Melo

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir a prática da tradução como principal recurso no ensino de Espanhol como língua estrangeira (ELE) nas classes de primeiro ano do ensino médio, aliada ao gênero textual música, tendo em vista suas funcionalidades enquanto ferramentas que facilitam a apreensão de um idioma e, também, por estarem presentes no cotidiano dos estudantes. A metodologia trata-se de uma revisão bibliográfica e a pesquisa amparou-se principalmente no que LIBERTTI (2021) discute a respeito dos métodos e mecanismos de ensino. Dessa forma, concluímos que embora o avanço das tecnologias torne alguns mecanismos defasados e existam opiniões diversas a respeito da tradução, ela ainda é um suporte relevante para o ensino de ELE.

PALAVRAS-CHAVE: ensino médio, metodologias de ensino, tradução.

INTRODUÇÃO

No Brasil, após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sancionarem a Lei n. 11.161 no qual se dava a obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas (BRASIL, 2005), a trajetória do idioma como língua estrangeira (LE) recorreu a algumas abordagens para a sua apreensão. Escrituras em baixo relevo são datadas do II milênio a.C. e a prática de tradução dessas línguas antigas foi significativa para o que hoje é conhecido como um dos mecanismos de aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) em escolas, universidades e cursos de língua.

A nível mundial, na contemporaneidade, a tradução expandiu seu conceito, sendo tratada não mais como um mero instrumento de aprendizagem, mas como objeto que possibilita uma comunicação entre gêneros, classes sociais e nações. Teóricos como Rónai (1990), Theodor (1976) & Liberatti (2012) mostraram as duas vertentes, a positiva e a negativa, da tradutologia como objeto de ensino em salas de aula.

A tradução ocupou e tem ocupado posições distintas no processo de ensino e aprendizagem (TORRES, 2014, p. 15), visto se tratar de um tema que atrai diversas opiniões a respeito do processo particular de cada língua que é – em alguns casos – abordado de maneira homogênea por alguns adeptos a essa estratégia. Em virtude disso, na trajetória do ensino do idioma, tornou-se decisão de cada docente optar por técnicas e instrumentos em suas classes.

Um dos recursos mais utilizados atualmente nas escolas brasileiras é a tradutologia aliada ao gênero textual música e essa aliança se deve – em grande parte – pelo posicionamento exigido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF, 1998) expandido às classes de ensino médio, cuja proposta é de que o ensino de uma língua vá além de fatores linguísticos e gramaticais, agregando, também, conhecimentos culturais e sociais. Segundo BRÉSCIA (2003, p. 81) é por meio da música que a criança desenvolve o seu conhecimento afetivo e cognitivo, ampliando, assim, sua atividade cerebral, melhorando seu desenvolvimento escolar e, conseqüentemente, integrando-o na sociedade.

O presente estudo, dessa forma, objetiva refletir acerca da tradução como um instrumento de ensino nas classes de Espanhol como língua estrangeira nos primeiros anos do ensino médio nos dias atuais, com enfoque no gênero música, visto ser um dos principais meios que crianças e adolescentes utilizam para se integrarem e, como resultado, conhecerem as vivências e culturas uns dos outros.

Em virtude do que fora discutido acima, o trabalho se justifica pela necessidade de observar o caminho percorrido pelo ensino de Espanhol nas escolas e como os mecanismos escolhidos influenciam significativamente na imagem do aluno com relação a uma língua estrangeira.

A HISTÓRIA E IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO PARA A HUMANIDADE

Apesar da praticidade proporcionada pelos avanços tecnológicos e pela facilidade que hoje encontramos, a prática da tradução não é algo recente e nem possui um marco primário como o registro de uma primeira tradução, ou seja, podemos entender que este ato existe desde os primórdios da humanidade. Sendo assim, mesmo com a origem dos Estudos da Tradução e o surgimento do interesse em descobrir e elaborar uma história, estudiosos apontam dificuldades em fazê-lo, como mostra uma citação de Garcãa Yebra (1988) presente no artigo “A Metodologia em História da Tradução: Estado da Questão” de José Antonio Sabio Pinilla (2017):

Não se escreveu até o momento uma história da tradução que abarque as principais manifestações desta atividade cultural desde seu começo até os nossos dias em todas as literaturas. Tal empreitada extrapola as forças de qualquer indivíduo, inclusive as de uma equipe ampla e bem concentrada (GARCÃA YEBRA, 1988).

Entretanto, apesar dos conflitos, indefinições e de não se ter um grande interesse por parte de alguns pesquisadores em aprofundar os estudos quanto à história da tradução, sabemos que esta é uma importante prática que esteve presente e protagonizou um papel evidente no desenvolvimento da humanidade, podendo-se destacar alguns grandes marcos históricos. É o caso dos registros referentes à tradução da Bíblia nos anos 200 ou 300 a.C do hebraico para o grego, para o latim no período da Idade Média e para o alemão no período da histórica Reforma Protestante, entre outros. No período do Renascimento os autores faziam a tradução de suas obras:

Segundo Oustinoff (2011, p. 34), o latim só foi substituído, durante o período do Renascimento, pelas “línguas nacionais”, ainda que não fosse totalmente clara a ideia de nação como poderemos concluir em breve. Entretanto, já havia línguas preferidas ao latim. (...) Como explica Berman (1984, p. 13), no Renascimento, os poetas e escritores, assim como seu público, eram plurilíngues, de forma que os próprios autores se autotraduziam e cada gênero tinha sua língua específica (COSTA, 2012, p. 159).

Em “The Brazilian Tradition”, as autoras Barbosa & Wyler destacam a presença da tradução na história da chegada dos portugueses ao Brasil quando os colonizadores tentavam interagir com os nativos através de gestos. Naquela época, foi Afonso Ribeiro – componente da companhia vinda com Cabral – quem teve a função de conviver e aprender a língua dos povos indígenas com o intuito de proporcionar a interpretação (VASCONCELLOS e JUNIOR, 2009, p. 4). Após a Primeira e Segunda Guerra Mundial e, conseqüentemente, as delimitações territoriais e a noção de identidade nacional “vinha surgindo então uma necessidade de um diálogo sistematizado entre as nações. (...) A tradução passa a ser um “discurso emprestado” de uma nação a outra (COSTA, 2012, p. 160).

Tendo em vista os fatores históricos apontados e a sua funcionalidade no que diz respeito à literatura, religião, cultura, relações diplomáticas e econômicas, entre outros, entendemos que a tradução desempenha uma valiosa função no que diz respeito à comunicação, expansão cultural e aprendizagem de um novo idioma, como está proposto no presente artigo.

O DESENVOLVIMENTO DA TRADUÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LE

Visando entender como a tradutologia começou e se desenvolveu com relação a sua utilização como ferramenta metodológica e didática em sala de aula, esta sessão faz um passeio

histórico por entre os caminhos escolhidos ao longo do tempo em relação à utilização da tradução em sala de aula.

A partir do século XX, surgiu o Método Gramática Tradução, responsável pelo preconceito que cerca até os dias atuais a utilização da tradução (LIBERATTI, 2012), pois a segunda língua (L2) é ensinada por meio da língua materna e tem uso demasiado da tradução e da gramática, o que acaba deixando de lado o estudo da utilização pragmática da língua. Além disso, por se tratar do mais antigo, o método é visto em grande parte dos casos como a única forma de se estudar tradução em sala de aula (LIBERATTI, 2012).

Em seguida surgiu um método contrário ao anterior, o Método Direto, que excluía totalmente a língua materna do aprendizado da L2, isso porque, para os seguidores desse método, a L2 só pode ser aprendida por meio da própria L2. Porém, esse método apresenta algumas dificuldades (LIBERATTI, 2012) – principalmente para alunos de níveis mais baixos de conhecimento da língua – porque sem a tradução ou utilização da língua materna os professores precisam recorrer a outras formas de se fazer entender, como mímicas, desenhos ou exemplos. O que parece, por um lado, um exercício aliado à criatividade, pode se mostrar, por outro, uma barreira, considerando que em vários casos a compreensão não é total por meio desses novos mecanismos. É o caso do exemplo trazido por LIBERATTI:

O professor foi explicar ao aluno o que a palavra “tall” (adjetivo em Inglês que significa “alta/alto”, usado para pessoas) significava e disse que Michael Jordan era um exemplo de “tall”. Isso tudo usando a L2. O aluno pensou ter entendido, mas foi para casa pensando que “tall” era “negro”, e não “alto” (LIBERATTI, 2012, p. 181).

Já o Método da Leitura foi iniciado na década de 30 e durou até o fim da Segunda Guerra Mundial. Tal método tinha como objetivo que se desenvolvesse a leitura nos estudantes e a gramática só era utilizada quando importante para a compreensão textual. A tradução, por sua vez, era utilizada nesse método e tinha lugar de destaque, embora não tenha perdido todo o preconceito que girava ao seu entorno.

O Método Audiolingual também surgiu durante a Segunda Guerra, mas seu objetivo era diferente: ensinar línguas estrangeiras de forma rápida aos soldados americanos. Ele partiu da premissa de que “língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer” (LEFFA, 1988, p. 15), logo, pretendia ensinar a L2 por meio da L2, mas tinha a língua materna utilizada no processo, embora de forma controlada. Foi a partir desse método que o ensino de línguas passou a ser visto como ciência (LIBERATTI, 2012), uma vez que

envolvia linguistas no processo de pesquisa de seu desenvolvimento. A tradução era evitada nesse método.

O Método Natural, por sua vez, valida o ensino de língua sem obrigatoriedade da aprendizagem. Isso significa que o estudante não precisa fazer uso consciente das normas e regras linguísticas, mas que isso pode ser feito inconscientemente (LIBERATTI, 2012). Ou seja, o aluno não precisaria aprender a língua sob um viés estrutural e linguístico – a gramática é deixada de fora –, mas por meio da aquisição da língua, pragmaticamente falando, e o desenvolvimento linguístico surge a partir da utilização.

Na década de 1970, surge o Método Funcional que incentiva o uso natural da língua, sem dar preferência a uma habilidade linguística (falar, ouvir, ler, escrever) e sem limitações de uso da língua materna, mas tinha a tradução como último recurso em favor da aprendizagem.

Embora as teorias de Aquisição da Segunda Língua (ASL) não considerem a tradutologia como ferramenta relevante para a aquisição de uma nova língua, estudos recentes apontam que seu auxílio pode ser bastante útil.

Para LIBERATTI (2012), a tradução não deve ser deixada de lado nos estudos de LE, pelo contrário, deve ser utilizada como primeiro recurso a fim de facilitar o processo de aquisição da linguagem. Já para COSTA (1988) a utilização da tradução vai além, sendo considerada uma quinta função da linguagem:

Na realidade, a tradução pode ser considerada como uma quinta habilidade ao lado da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita. O ensino de línguas ganharia a dimensão cultural (que ele, em geral, não apresenta atualmente) e poderia mesmo ser mais produtivo na medida em que certos problemas de aprendizagem fossem melhor identificados. Do ponto de vista prático, o hábito da tradução (tanto da língua materna para a estrangeira como em sentido contrário) resulta muito útil, porque são inúmeras as situações [...] em que se necessita a habilidade tradutória (COSTA, 1988, p. 290).

Dessa forma, percebe-se que a tradutologia é uma grande aliada no aprendizado de uma segunda língua, mas que também vai além, tendo em vista que, quando usada de maneira consciente, ela desenvolve uma nova habilidade linguística no falante.

GÊNERO TEXTUAL MÚSICA COMO FERRAMENTA NA CLASSE DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

A música possibilita que o aluno se reconheça e seja sujeito de sua própria aprendizagem pois estabelece relações com o conhecido, ou seja, com melodias que ele já teve contato anteriormente para um direcionamento de atividades que podem ser realizadas e que muito contribuirão para que o aluno amplie seus conhecimentos em relação aos conteúdos e aos conceitos que devem ser elaborados para que o ensino

e aprendizagem da língua estrangeira se efetive realmente (MARTINS, MOSER; 2013, p. 7).

A partir da escolha do gênero textual música, precisamos entender que um texto pode ser considerado como tal diante do exercício de sentido, mas para além disso, e principalmente ao lidar com aulas de ELE, a língua e o sujeito são extremamente importantes nesse entendimento. De acordo com esse pensamento, a ideia de língua também está relacionada a alguns fatores já que possui uma estrutura, um meio de interação social e comunicativa entre os indivíduos assim como confere uma propagação dos nossos pensamentos.

A pesquisa constante no que se refere a novas propostas de ensino para uma Língua Estrangeira tem tomado bastante tempo de alguns estudiosos, como já discutido nesse material, no intuito de promover aulas mais interativas, cheias de significado e sentido para os alunos. Com isso, os gêneros textuais são fortes agregadores de aprendizagem já que seu uso está fincado diariamente nas nossas vidas, pois, sendo orais ou escritos, integram-nos socialmente além de nos inserir em contextos diferentes.

Sendo assim, é sabido que o ensino de Língua Espanhola – com o recorte no primeiro ano do Ensino Médio – propõe dinâmicas em sala de aula com a utilização de música como meio facilitador e instigante na aquisição de uma nova língua. Isto se deve sobretudo por se tratar de uma fase em que os estudantes estão construindo suas identidades a partir dos contextos em que estão inseridos. O gênero textual música, quando utilizado conscientemente, se desprende da formalidade e pode promover o ensino da Língua Estrangeira de maneira social e efetiva sem se prender apenas a aquisição de vocabulário, visto que o léxico não compreende a totalidade de uma língua.

Uma característica bem marcante da música como gênero textual é que a mesma consiste na fusão de dois elementos distintos: a linguagem verbal e a linguagem musical. Além disto, a música também apresenta uma temática que pode variar de acordo com o momento histórico vivenciado e seu contexto de produção. Quando o aluno é capaz de reconhecer o gênero textual e apropriar-se do conhecimento que é transmitido, ele se torna capaz de aprimorar o seu processo de conhecimento e socialização (MARTINS, MOSER; 2013, p. 6-7).

No entanto, nossa escolha em utilizar a música como ferramenta de tradução está na compreensão de que ela faz parte da essência dos indivíduos e, tratand-se de adolescentes, torna-se parte do processo de compreensão de uma personalidade. Ao selecionar a música, dentre tantas possibilidades didáticas, observamos que esse meio já é utilizado como forma de aprendizagem para além da sala de aula. Quando um estudante decide aprender uma língua nova, é comum que ele escolha assistir a filmes e séries com o idioma original para desenvolver

a escuta e a leitura com as legendas, assim como com a música. São maneiras que possuem um afastamento, de certa forma, do ensino apregoado nas classes e funções da língua que muitas vezes não retratam fielmente seu uso no cotidiano. A tradutologia, por sua vez, entra como aporte para o entendimento, já que se faz também importante entender seu significado e uso dentro das construções frasais e de enunciado.

“A música como elemento educativo do trabalho com gêneros textuais nos permite muitas possibilidades de atividades que oportunizam ao aluno um contato dinâmico e prazeroso com a Língua Estrangeira (...)” (MARTISN; MOSER; 2013, p. 7). Dessa maneira, a música é um recurso que abrange diversas temáticas e compreende múltiplos contextos históricos. O aluno, conhecedor desse gênero, se apropria dele facilmente; se sente atraído e torna-se capaz de aperfeiçoar seu próprio estudo de forma autônoma através da prática auditiva e oral, pronúncia e de aspectos gráficos e lexicais. Diante disso, o ensino a partir do texto musical ganha sentido e significado na aprendizagem; contribui através do que já é conhecido por aqueles alunos e estabelece relações com diversos conteúdos e conceitos os quais precisam ser abordados nas aulas; além de fixar a real proposta a ser desenvolvida nas aulas de ELE.

Atualmente, o estudo da tradutologia propõe desenvolver seu ensino de maneira interdisciplinar. Nesse contexto, unir a prática do ensino de Língua Espanhola utilizando do gênero textual música com a tradução, confere atividades lúdicas ao mesmo tempo que aborda casos concretos do uso da língua, bem como suas variantes. Essa interdisciplinaridade proporciona a conscientização no que se refere à importância da prática tradutológica além de desenvolver habilidades linguísticas essenciais para o entendimento da língua cuja natureza é tão variada.

O trabalho pedagógico, ao inserir a tradução como instrumento na sala de aula com o auxílio do texto musical é, portanto, de extrema importância e eficácia. Porém, para isso, um recorte sobre os materiais a serem utilizados a nível linguístico, lexical, morfológico e sintático, assim como o direcionamento específico para cada turma – que no nosso caso se restringe ao primeiro ano do Ensino Médio – faz-se necessário, sendo benéfico para a dinamicidade da aula e a contextualização pretendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradução não é uma prática recente de ensino de línguas, sendo talvez uma das mais antigas. Entretanto, muito preconceito ainda ronda sua utilização porque acredita-se, em muitos casos, que a prática da tradutologia funciona como uma espécie de muleta para a aprendizagem

e, quando utilizada, condiciona os alunos a só compreenderem a segunda língua com seu auxílio. Com a discussão no presente artigo foi possível perceber que isso não é verdade. A tradutologia não é só uma ferramenta de ensino, mas uma competência linguística, assim como a escrita e a fala. Aliada à música, ela traz ainda mais vantagens como ferramenta didática, despertando o interesse do aluno por meio de algo próximo a sua realidade que está sendo utilizada para aprender.

Portanto, mesmo já cientes de que a música está intimamente relacionada ao dia a dia dos jovens, assim como também cientes que muitos professores já utilizam dessa prática, esta pesquisa pôde contribuir positivamente para viabilizar a importância da tradutologia no ensino de ELE nas classes de primeiros anos. Sendo assim, entendemos que a música atrelada ao ensino e à tradução propicia um maior interesse pela turma e, conseqüentemente, desenvolve um trabalho dinâmico por parte dos professores e uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAKER, M. **The Routledge Encyclopedia of Translation Studies**, London, New York, Routledge, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/secretária de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF.1997.130p.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

COSTA, Diogo Neves da. **Os objetivos da tradução: da história à contemporaneidade e seu ensino no Brasil**. Entrepalavras, Fortaleza - ano 2, v.2, n.1, p. 155-174, jan/jul 2012.

COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDERSON, P. **Tópicos de Língua Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282-291

GARCÍA YEBRA, Valentín. **Protohistoria de la traducción**. En Julio-César Santoyo et al. (eds), FIDUS interpres. Actas de las I Jornadas Nacionales de Historia de la Traducción. León, Universidad de León, I, 1 1-23, 1988.

História da Tradução das Bíblias. Sociedade Bíblica do Brasil. Disponível em: <https://biblia.sbb.org.br/historia-da-traducao-da-biblia>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I . VANDERSON, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, p. 211-236

LIBERATTI, Elisângela. **A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos.** Fortaleza-CE: Entrepalavras, p. 175-187, jan/jul 2012

MARTINS, Regina; MOSER, Sandra. **O Gênero Textual Música nas Aulas de Língua Espanhola.** Paraná: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor de PDE, 2013.

PINILLA, PULIDO, et al. **A metodologia em História da Tradução: Estado da questão.** *Belas Infieis*, v. 6, n. 2, p. 223-255, 2017.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SILVA, Jéssica; BORGES, Carla. **Da Análise da Música como Gênero Textual e Texto Multimodal ao Ensino de Língua Portuguesa.** *Feira de Santana*, v. 4, n. 8/7, p. 49-60, jan/dez. 2013.

TORRES, Renata Pereira. **A tradução no ensino de Espanhol como língua estrangeira e suas manifestações em sala de aula.** Brasília: Programa de Mestrado em estudos da tradução, p. 5-90, 2014.

THEODOR, Erwin. **Tradução: ofício e arte.** São Paulo: Cultrix, 1976.

VACONCELLOS, Maria Lucia; JUNIOR, Lautenai Antonio Bartholamei. **Estudos da Tradução I.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

CAPÍTULO 19

UMA PROPOSTA LÚDICA DE ENSINO NA TRADUÇÃO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA PARA ESTUDANTES DO 5º ANO

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105319967

Iara Maria Silva dos Santos
Igor Pereira Bernardo da Silva
Maria Laiza Lopes dos Santos
Severino Carlos Silva
Rita de Cássia Freire de Melo

RESUMO

O presente artigo tem como intuito discutir o processo lúdico no ensino de língua espanhola dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Diante desse aspecto, com base em teóricos como Jean Piaget e Vygotsky foi discutido o processo histórico do lúdico na educação com base nos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com esses estudos, foi possível observar que os jogos podem ser um instrumento relevante no que tange aos processos de linguagem, assim como também um meio facilitador das interações sociais. Nesse contexto, ao inserir a ludicidade no ensino de língua espanhola, pod-se despertar no aluno um estímulo para a compreensão dos aspectos culturais da língua assim também servindo como auxílio para uma aprendizagem menos densa com relação aos aspectos gramaticais e de vocabulário da LE. Como metodologia foi elaborada uma proposta de atividade lúdica utilizando a tecnologia, na qual traz um jogo intitulado de “Ruleta Mágica” que visa ao ensino de vocabulário. Portanto, por meio dos aspectos apresentados e da proposta lúdica de atividade, é esperado que esse processo seja visto como uma metodologia que pode auxiliar no desenvolvimento da criatividade, assim como também contribuir para o desempenho de uma excelente capacidade de concentração. Concluímos que a proposição de jogos através da ludicidade para auxiliar na aprendizagem é de grande valia e aproveitamento no ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Língua Espanhola. Linguagem. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É notório que o lúdico pode ser um meio de aprendizagem na qual é possível servir de instrumento para o ensino de língua e tradução. Por sua vez, o docente que exerce o ensino de Língua Espanhola geralmente acaba enfatizando o ensino descontextualizado, enfatizando apenas as regras gramaticais e exercícios de práticas estruturais. Esse método de ensino faz com que não se alcancem outras áreas do conhecimento, tornando a aquisição densa e monótona ao invés de ser algo plural.

Diante dos aspectos apresentados acima, o objetivo deste trabalho é propor o ensino de tradução de língua espanhola para alunos do 5º ano com propostas de atividades contextualizadas, lúdicas, de interesse dos alunos e estimulando a participação. No entanto, pode-se dizer que quando um aluno nunca teve contato com uma nova língua ou um novo

idioma ele é “alfabetizado” para que seja inserido no meio social daqueles falantes, fazendo com que a escola como provedora do primeiro contato com a educação e o desenvolvimento social seja responsável por traçar estratégias e novos meios de vivências e saberes da LE (Língua Espanhola). Por outro lado, a escola precisa buscar espaços que fujam do comum, visando a um desenvolvimento atrativo, aproximando-se dos conhecimentos culturais e específicos, tendo o lúdico como motor desse processo, contribuindo e simplificando o processo de ensino-aprendizagem.

Justifica-se esta proposta de atividades lúdica de língua espanhola para alunos do 5º ano, visto que a princípio oportunizar estes estudantes a ter contato com a língua de forma prazerosa contribuindo com o aprendizado de um novo idioma e que *disperte o interesse de adquirir um novo idioma*.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo histórico do lúdico na educação

Ao analisar a palavra “*lúdico*”, de acordo com Almeida (2007), sabe-se que sua origem veio do latim clássico “*ludus*”, que significa “jogos”. Por sua vez, a palavra “jogo” origina-se no latim popular “*iocus*” que significava divertimento, pilhéria, gracejo. Nesse aspecto, é perceptível que há uma vasta ampliação de significados entre esses termos. Na evolução semântica, para os romanos, os termos “jogo” e “lúdico” tornaram-se sinônimos fazendo com que o termo “lúdico” fosse uma extensão mais abrangente do que a palavra “jogo”. Em diversos idiomas esses dois termos foram ganhando sentidos mais amplos ou restritos, dependendo do contexto. Hoje, na língua portuguesa, o lúdico é a ação, a dinâmica de como se brinca ou se joga, ou seja, o que vai indicar o lúdico é o ato de jogar.

Em uma visão histórica, o ato de jogar é tão antigo quanto o próprio ser humano, visto que, até mesmo o processo evolutivo, por si só, manifesta uma tendência lúdica. De acordo com Almeida (1998), os jogos não se limitam apenas à humanidade, pois, a espécie animal também não só praticava como ainda pratica a ação de jogar. Na Grécia Antiga, Platão afirmava a importância dos jogos educativos serem passados nos anos iniciais para crianças, mas sempre de forma vigiada por adultos. Quando houve a ascensão do Cristianismo, os jogos acabaram perdendo força, pois eram considerados impuros e imorais na época, tendo assim sua proibição em todos os formatos, como afirma Rosamilha (1979).

Com base em Almeida (1990), somente a partir do século XVI foi que os humanistas perceberam a real utilidade dos jogos no processo educativo, e assim, fazendo com que até as escolas jesuítas voltassem a aderir a essa prática. O autor também afirma que foi por meio dos métodos de Froebel que os jogos foram fortalecidos no processo educativo, assim como também foi um grande encarregado de proporcionar a arte de jogar como um principal recurso entre as crianças e a educação.

No século XX, a educação lúdica ganhou espaço na educação infantil passando-se a ser entendida como um artifício de aprendizagem prazerosa. Hoje, a educação lúdica é vista como uma forma de levar o conhecimento, e, portanto, não mais sendo vista como uma brincadeira que só visa à diversão e à superficialidade.

A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A faixa etária dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I, geralmente é entre 10 e 11 anos e, de acordo com Almeida (2007), os jogos nessa fase pode aguçar aspectos de percepção da criativa abstrata, crítica e de raciocínio lógico. Essa fase, segundo uma terminologia piagetiana, é chamada de operações formais, ou seja, tudo vai ser voltado à conquista de algo novo. Diante desse aspecto, jogos mais intelectuais como, por exemplo, quebra-cabeça e jogos eletrônicos e até mesmo discussões em grupos cooperam ludicamente para a formação e interação social desse indivíduo.

Nesse estágio, esses alunos estão movidos por um senso de observação e constatação de fatos e sempre em busca de soluções. É importante ressaltar que eles estão no período do início da adolescência, ou seja, em uma fase extremamente transitória na qual precisam compreender o processo de amadurecimento.

Hulzinga (2001) observa que os jogos e as noções de competição estiveram intimamente ligados desde a civilização grega, pois, durante esse período, eram bastante fortes as relações entre os jogos e a religião e também aos jogos esportivos. Diante disso, como parte desse período e, quanto ao método de entrelaçar as relações sociais e culturais pode-se afirmar:

A competição e o lúdico estavam intimamente ligados a um espírito que aspirava à honra, à nobreza, à superioridade e à beleza. (...) quantos os primeiros passos da música, da escultura, da lógica eram elementos da cultura compreendidos como nobres formas lúdicas. Nesse sentido, lúdico e competição constituíam os fundamentos da civilização... (ALMEIDA, 2007, P. 83)

Ao relacionarmos a ludicidade com o desenvolvimento da linguagem, em especial à fala, leitura e escrita, Almeida (2007) declara que são diversas as possibilidades de enriquecer esses alunos. Com relação à leitura é provável promover jogos que promovam a obtenção de informações e possíveis soluções para dúvidas que possam os alunos ter, assim como também usar meios para despertar o prazer e o hábito de ler com temáticas de seus interesses. No que concerne à escrita, atividades e jogos voltados à adequação dessa escrita à linguagem utilizada na comunicação virtual, é um meio bastante intrigante e próximo, uma vez que o computador, celular e afins fazem parte do cotidiano da maioria desses alunos.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Antes de analisar o processo de ensino-aprendizagem de LE, é de suma importância mencionar algumas questões a respeito da linguagem. No que tange aos pensamentos sobre linguagem, de acordo com as teorias de Vygotsky, diz-se que ela é associada a cada fator existente dentro de um indivíduo e de todo seu processo de pensamento. Diante disso, a linguagem é um aspecto importante para o desenvolvimento mental, exercendo, assim, um papel de organização e planejamento do pensamento. Ao notar essas questões, podemos observar que a linguagem pode ter uma função comunicativa e, sobretudo, social.

Outra teoria que também nos serve como base para entender o processo de linguagem, é a de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Foi realizada uma observação com os seus próprios filhos e outras crianças do seu ciclo. Diante disso, Piaget captou que essas crianças possuíam formas singulares de compreender e pensar, fazendo com que houvesse a formulação da teoria do desenvolvimento cognitivo infantil. Segundo o autor, existe um período chamado *Período Operatório Concreto*, fase entre os 7 aos 11 anos, na qual as palavras tornam-se um instrumento do processo do pensamento, além dessas crianças tornarem-se mais comunicativas. Por meio dessa concepção, podemos observar os motivos do ensino LE nas séries iniciais do fundamental, em específico do 5º ano.

Essas teorias mencionadas fazem com que possamos perceber a capacidade intelectual que esses alunos podem ter sobre uma língua estrangeira, em especial a língua espanhola. Sabe-se que nesse período a curiosidade por parte deles é demasiadamente aguçada e essa curiosidade é a grande motivação para aprenderem e interagirem. Sabe-se que as aulas de LE ministradas nessa fase possuem o intuito de animar, de inseri-los aos poucos a essa nova língua e não propriamente para torná-los fluentes. Portanto, há uma necessidade dessas aulas serem mais

lúdicas visto que nessas séries iniciantes não se necessita de um ensino voltado para uma aprendizagem visando à perfeição do idioma.

Outro ponto relevante no ensino da LE, é que ele pode desempenhar e auxiliar esses alunos nas questões de interação social e cultural, pois, ao entrar em contato com outro idioma automaticamente os aspectos culturais da LE irão ser mencionados. Diante desse aspecto, é possível que a criança comece a se inteirar em assuntos como de igualdade e identidade, tornando-se capazes de aprender a conhecer outras realidades fora da que está inserida.

Há alguns fatores que contribuem para entendermos a importância do lúdico nos anos iniciais, em específico ao do 5º ano do ensino fundamental. Um desses fatores é o de que a criança assimila línguas facilmente, porém, dispendo de uma enorme resistência a uma aprendizagem mais formal, dirigida e superficial. A criança necessita de um contato com a língua-alvo para poder desenvolver essas possíveis habilidades, ou seja, é relevante que o docente/facilitador parta do princípio de aprendizado a partir de situações de interações reais da cultura estrangeira e do ambiente da língua. Nesse aspecto, obter atividades de caráter lúdico aliadas ao um ambiente autêntico poderá ser uma didática extremamente significativa, na qual bons frutos poderão ser colhidos.

Portanto, numa perspectiva educacional, pode-se dizer que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (MEC, 1998, p. 37).

O LÚDICO NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA

A ludicidade em um viés educativo, pode proporcionar ao estudante a sua visão de mundo e seus conhecimentos a partir do seu saber, sendo assim, um integrante essencial para o processo de ensino-aprendizagem, em específico o de Língua Espanhola. Durante muito tempo, acreditava-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira vinha através do método de repetição, e caso não aprendesse o idioma, o próprio aluno era responsabilizado por seu não aprendizado.

Nos dias atuais, esses conceitos mudaram. Em virtude de uma nova realidade nas escolas, não só as gerações desses alunos mudaram como também a postura do professor perante a sala-de-aula. O papel de educador transformou-se e já não é mais apenas o de passar conhecimento sobre determinado conteúdo, mas o de preparar o estudante com o intuito de refletir e questionar, para que assim haja um estímulo que favoreça às diversas inteligências existentes, tornando a aprendizagem mais significativa.

De fato, o lúdico na aprendizagem da LE entra como mais um grande motivador e uma forma não monótona de aprender. Porém, mesmo que seja uma ótima estratégia de ensino sabe-se que há uma dificuldade com relação ao quantitativo de alunos, os diferentes níveis de conhecimento e até mesmo um apoio por parte da escola com relação a esses materiais. Esses pontos desafiam bastante o docente no que tange ao ensino de LE.

Os jogos têm como função amplificar os conhecimentos linguísticos dos estudantes, como também pode ser um grande instrumento para melhorar a competência de trabalho em grupo. Ainda nesse contexto, esses jogos podem ajudar no desenvolvimento dos diversos níveis de experiência social e pessoal, podendo, além disso, revestir o professor de um papel de guia estimulador e ao mesmo tempo avaliador da aprendizagem. Através desses jogos o aluno que tem dificuldade em vocabulário, por exemplo, pode construir caminhos para a aprendizagem da língua-alvo.

Portanto, as atividades lúdicas são consideradas não só como uma grande facilitadora das relações interativas dentro da sala-de-aula, mas como também assumem um papel fundamental na formação dessas crianças. Assim, essas atividades utilizando o lúdico no ensino de língua espanhola do 5º ano do ensino fundamental vêm promovendo a imaginação e transformação do sujeito em si diante da relação do objeto de aprendizagem. Além disso, é por meio da ludicidade que as crianças se tornam mais entusiasmada para aprender o espanhol além de encontrarem uma finalidade e sentido no que se está aprendendo. Todo esse processo pode incentivar a criatividade e a curiosidade deles, estimulando-os a desempenhar uma excelente capacidade de concentração. Desse modo, cabe ao professor saber utilizar as diversas formas de transmitir o saber utilizando meios mais próximos de seus alunos. Vale ressaltar a importância de variação das diversas metodologias a fim de adicionar um dinamismo às aulas, sendo, o saber por meio do lúdico, um desses caminhos.

METODOLOGIA

O projeto busca desenvolver uma atividade lúdica aplicada ao vocabulário e tradução, expandindo a aprendizagem em relação ao léxico da Língua Espanhola como provedor da habilidade comunicativa. Por sua vez, vamos nos respaldar da ferramenta “wheel decide” como um dos recursos tecnológicos para o ensino aprendizagem dos alunos. O dispositivo foi construído baseando-se em uma típica roleta da sorte, podendo ser uma ferramenta útil e proveitosa para ser trabalhada para alguns usos do vocabulário da LE (Língua Espanhola), como: dias da semana, roupas, animais, cômodos de casa, heterossemânticos entre outros. A roleta é plural, o professor decide qual tipo de vocabulário ele irá trabalhar, selecionando o tema e as palavras. Como forma de exemplificação, vamos utilizar os dias da semana e meses do ano. A atividade funcionaria da seguinte forma:

1. A atividade será realizada em duas aulas de 45 minutos cada, sendo a primeira aula explicando o uso do vocabulário em relação aos dias da semana e meses do ano em espanhol, abordando aspectos históricos e curiosos da língua e suas variantes, bem como os nomes do sistema solar, fazendo alusão aos dias da semana ou à diferença de fuso horário com os meses do ano, em um Powerpoint bem elucidado por meio de imagens e gifs que irão despertar discussão e interesse por parte do discente.

2. No segundo momento da aula seria apresentada a atividade lúdica para os alunos, intitulada de “Ruleta Mágica”, em que o professor vai dispor na ferramenta uma lista de nomes em espanhol e português dos dias da semana e meses do ano. A sala pode ser separada em duas equipes para as rodadas. A ferramenta já fará o trabalho de girar e selecionar a palavra com apenas um clic. Em seguida, o docente perguntará a pronuncia e a tradução do vocábulo selecionado aleatoriamente pelo *Wheel Decide*, e, assim, as rodas irão acontecendo. O professor em sala avaliaria os alunos através do desempenho em relação à tradução do espanhol para o português ou português para o espanhol, bem como examinaria a pronúncia das palavras selecionadas. Nesse viés, o uso dessa ferramenta possibilita melhorar ainda mais a prática docente, aproximando cada vez mais o uso de ferramentas tecnológicas dos saberes dos alunos, distanciando-se de um ensino monótono e repetitivo.

DISCUSSÃO

O presente estudo nos possibilita refletir, enquanto futuros professores de língua estrangeira, a respeito de metodologias ativas que possibilitem a aprendizagem de maneira adequada, lógica e eficiente. O uso do lúdico auxilia os alunos na aprendizagem, pois os jogos

instigam a vontade de participação e é uma atividade do universo da criança. No entanto, o uso de jogos não é apenas para o divertimento ou para passar o tempo. Nesse caso, os jogos serão utilizados de forma coerente e como meio de aprendizagem, instigando os alunos a participarem aprendendo e se divertindo.

Com essa proposta pretendemos auxiliar os alunos do 5º ano do ensino fundamental em atividades de tradução que muitas vezes podem parecer algo chato, difícil, e, com a metodologia apresentada, mostrar que há possibilidades de fazer aulas interativas e lúdicas que incentivem a participação da criança para efetivação da aprendizagem. Por outro lado, podemos imaginar diversas outras possibilidades de atividades lúdicas e dinâmicas que podem ser utilizadas em sala de aula como suporte para o ensino, construindo pontes que aproximem a teoria e a prática, buscando aprimorar e adequar a realidade da sala de aula e o público-alvo que queremos atingir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a proposição de jogos através da ludicidade para auxiliar na aprendizagem é de grande valia e aproveitamento. Um processo antigo, existente desde o século XVI, conquistou seu espaço na educação dos jesuítas e, no século XX, ganhou destaque no ensino fundamental, através de atividades lúdicas, diversificadas e que, ao mesmo tempo, possibilitam o conhecimento.

Com isso, propomos uma metodologia de atividade para tradução de língua espanhola que consiste em uma roleta para tradução de palavras, na qual o professor irá eleger um tema e criar um vocabulário com palavras que fazem parte desse tema para que o aluno gire a roleta e faça a tradução da palavra com que foi contemplado, tornando a aula de LE dinâmica, divertida e interativa, superando a monotonia da repetição e da gramática-tradução.

Os jogos, sejam eles físicos ou eletrônicos, favorecem o desenvolvimento intelectual, a interação social e a formação do indivíduo. Eles também podem colaborar para o conhecimento sobre música, cultura, regras, instigar a competição, além de contribuir para a fala e a escrita. São capazes de aguçar a curiosidade, a participação e, por conseguinte, a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N. 1998. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9a Ed. São Paulo: Loyola. 295p.

BAPTISTA DA SILVA, Sérgio Luiz **A função do lúdico no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender**. São Paulo, 2003. p. 1-120. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-22122004-211819/publico/Sergio_Silva_tese.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.120 p. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/14465/1/Paulo%20Nunes%20de%20Almeida.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo. 2007. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4184246/mod_resource/content/0/homo_ludens_huizinga.pdf>. Acesso em 24 de agost. 2021

MARTINS LIMA, Viviane. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa**. Interciência Revista Científica. São Paulo,10 Ed,n. 1, p. 21. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170531134517.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MEURER DOS SANTOS, Ana Leticia. **O lúdico na aquisição da língua estrangeira**. n. 1, p. 4. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CILLC_I_URI/Artigos/Ana%20Leticia%20Meurer%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

NUNES DE AIMEIDA, Paulo. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/USP. São Paulo, 2007. p, 9 – 45. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-41076/lingua-portuguesa-e-ludicidade--ensinar-brincando-nao-e-brincar-de-ensinar>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

PIAGET, J. **Para Onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olimpyo Editora, 1975. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1822951/mod_folder/content/0/Para%20onde%20vai%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%20Jean%20Piaget%20%28scaneado%29.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14 Ed. São Paulo: Ícone, 1988. Disponível em: <[https://www.iconeeditora.com.br/pdf/576694586LINGUAGEM,%20DESENVOLVIMENTO\(ML\)14ed_PAGINAS.pdf](https://www.iconeeditora.com.br/pdf/576694586LINGUAGEM,%20DESENVOLVIMENTO(ML)14ed_PAGINAS.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2021.

WADSWORTH, Barry, **Inteligência e afetividade na Teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1977.

WHEELDECIDE. Disponível em: <<https://wheeldecide.com/index.php?c1>>. Acesso em 24 de ago. 2021.

CAPÍTULO 20

SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105420967

Mateus Alves da Silva
Rosinete Ferreira

RESUMO

A educação ambiental (EA) é um tema transversal no ensino brasileiro tem por objetivo a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes voltadas para a conservação e preservação do meio ambiente. O ensino de EA deve mostrar aos estudantes que estes fazem parte da biota e que, portanto, tem responsabilidades com estas. Para tanto é necessário que os professores busquem metodologias atrativas e eficazes de ensino. Neste contexto se destaca as Sequência Didática Investigativas (SDI), que engloba dois tipos de metodologias ativas, a primeira sequência didática e a segunda compreendem o ensino por investigação ou problematização. O objetivo deste trabalho foi desenvolver e ofertar uma SDI como estratégia no ensino dos conteúdos de poluição Ambiental para estudantes de ensino fundamental. A presente pesquisa tem natureza qualitativo, de cunho documental, em que para a verificação se a sequência didática aqui elaborada contempla aspectos de umas sequências didáticas investigativas (SDI) utilizamos como instrumento de análise e comparação, os pressupostos apresentados pelo grupo de pesquisa LINCE1 (Linguagem e Ensino de Ciências). Foi desenvolvida na escola pública Centro Educacional (CED) São José, localizado em São Sebastião (DF), com alunos total de 200 estudantes. A SDI aqui usada foi estruturada em três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização e aplicação do conhecimento. Quanto a problematização, no encontro inicial foram apresentados problemas ambientais que ocorrem no mundo, no Brasil, no Distrito Federal e em São Sebastião, foi proposto que os estudantes que encontrariam cinco soluções, uma para cada problema, com apresentação livre para a turma. Em seguida seguiu-se uma sequência ordenada e planejada de aulas para organização do conhecimento. Na etapa de aplicação do conhecimento foram desenvolvidas as seguintes atividades: produção de redação, atividades do livro didático, xerocopiadas e em formulários google; pesquisa sobre os tipos de poluições e apresentação dos temas geradores. O trabalho de apresentação das resoluções dos problemas ocorreu de diversas formas: cartazes, slides e poemas, com discussão de cada solução por parte da turma como um todo. Tomados os resultados em conjunto, a SDI aqui utilizada englobou as características fundamentais do grupo de pesquisa LINCE1 (Linguagem e Ensino de Ciências) de modo que alcançou os objetivos almejados para a construção de conhecimentos científicos dos conteúdos de poluição ambiental, tornando os encontros mais atrativos e interessantes, mostrando-se um ótimo modelo didático para um ensino renovado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino por investigação; Ensino de ciências; Educação ambiental.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental (EA) é um tema transversal na educação brasileira atua na construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade

dos indivíduos (BRASIL,1999). O ensino de EA devem promover nos estudantes a conscientização e promoção de práticas sustentáveis em seu cotidiano, colocando-os como integrantes responsáveis pela organicidade da biota geral, para tanto é necessário o desenvolvimento de uma pedagógica crítica e reflexiva por partes dos docentes (GUILHERME et al., 2021).

Uma das metodologias de ensino que abarca este requisito são as Sequência Didática Investigativas (SDI), que engloba dois tipos de metodologias ativas, a primeira sequência didática e a segunda abarca o ensino por investigação ou problematização (PESSOA, 2017). Paulinos e Santos (2020) afirmam que tais propostas metodológicas coloca o estudante como protagonista do seu saber, de modo que o estudante constrói seu conhecimento através do questionamento e do conhecimento prévio, sendo o professor o mediador no processo educativo.

A SDI é uma abordagem multidisciplinar de ensino que engloba uma mistura eclética de técnicas para ocorrer um processo de ensino-aprendizagem significativo, em que trabalha no aluno a atenção, pesquisa, autonomia, raciocínio, capacidade de comparações, memória operacional, interação social, motivação e emoções, que estão intimamente vinculados à aprendizagem (DOS SANTOS et al., 2020).

Diante de tudo o que foi exposto, apoiado pelos pressupostos das metodologias ativas propõem-se este estudo que teve por objetivo desenvolver e ofertar uma SDI como estratégia no ensino dos conteúdos de poluição Ambiental para estudantes de ensino fundamental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E BASES LEGAIS

A lei nº 9795/99 *expõe sobre os objetivos da educação ambiental na escola, no artigo 5º inciso I trata:* “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”, neste sentido percebe-se que a EA é muito mais ampla que apenas respeitar o meio ambiente, mas também desenvolver um relacionamento saudável entre sociedade e meio ambiente desde uma micro esfera, de indivíduo com indivíduo até uma macro esfera, que é o planeta com todos seus habitantes.

A Base Nacional Comum Curricular (2021) explica que para promover questões socioambientais, é necessário o crescimento individual, coletivo, com domínio e capacidade de questionar a fim de debater temas relacionados, avaliar aplicações e implicações e propor novas

formas de lidar, defender ideias e/ou argumentos que ajudem a construir uma sociedade justa e utilizar conhecimentos adquiridos na tomada de decisões.

No Currículo em Movimento do Ensino Fundamental anos Finais do Governo do Distrito Federal (2015), apresenta a sustentabilidade ambiental como meta universal no ensino buscando uma prática que integrada e continuada trazendo a EA, cidadania ambiental, conhecimento sobre meio ambiente, poluição e seus impactos ambientais e sociais como temas centrais a serem trabalhados, visando que os alunos consigam observar, analisar e registra e desenvolver opinião crítica com autonomia e ética.

Para o Currículo em Movimento do Ensino fundamental do DF (2015) o conteúdo de poluição ambiental deve ser trabalhado em conjunto com EA em Ciências naturais dando ênfase nas poluições do ar, água e solo. Para Reis e Schwertner (2021) isso significa uma prática ecopedagógica, ou seja, trazer um entendimento dos ambientes e da comunidade para o indivíduo de forma a reunir conhecimentos populares e acadêmicos para diminuir os impactos no meio ambiente e construindo esse entendimento de forma gradual e reflexiva de forma a mudar a cultura de consumo.

A ecopedagogia segundo Gadotti (2009) é uma pedagogia que por natureza não é antropocêntrica, mas que visa mudar a relações do ser humano com o meio ambiente de forma a fazer o aluno se ver como cidadão planetário e que a sua vivência seja sustentável, sendo uma pedagogia holística se afastando da pedagogia tradicional antropocêntrica e passando a consideram a terra como um ser vivo e que deve ser levado em consideração. Dessa forma, é imprescindível projetos escolares que visem ações que incluam os alunos para a construção de uma nova comunidade, agindo em microrregiões, mas impactando no macro do meio ambiente (REIS; SCHWERTNER, 2021).

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INVESTIGATIVAS

Neste sentido é importante que o professor aborde a temática com metodologias ativas, inovadoras e interessantes que prenda atenção do aluno fazendo com que este participe das aulas, com fim de torná-lo um agente transformador de sua realidade (RODRIGUES; BOLOGNEZI, 2020). Neste cenário se apresentam as sequências didáticas (SD) inicialmente surgiram por volta da década de 80, quando pesquisadores e docentes buscavam uma forma de desenvolver um planejamento com atividade e intervenção relacionados a um tema por um curto período, para aproximar os alunos do conhecimento científico (CAVALCANTI et al.,

2018). As SD são aulas bem planejadas, estruturadas e organizadas com fim de aprendizagem efetiva e real. Motokane, (2015) corrobora com esta afirmação ao expor que:

“As seqüências didáticas também podem ser vistas como “certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática (p.119).

A SD quando aliada a investigação ou ensino por problematização é chamada de SDI (CALDARELLI, 2017). As SDI proporcionam aos alunos a capacidade de ação e discurso para que este se mobilize e participe ativamente nos processos do ensino (BARROS, 2013; CAVALCANTI et al., 2018).

A resolução de problemas oportuniza aos estudantes a possibilidade de buscarem uma solução para o problema proposto, em que são levados a exercitar as suas habilidades intelectuais, criatividade, intuição, imaginação, iniciativa, autonomia, experimentação, capacidade de fazer analogias e interpretação dos resultados (GOMES et al., 2017).

Dessa forma aqui o papel do professor deixa de ser apenas a transmissão de conhecimentos para tornar se facilitador da aquisição de conhecimentos, estimulando e desenvolvendo a capacidade de pesquisas e a produção de conhecimentos, adotando a pesquisa como princípio pedagógico (SCANDORIEIRO et al., 2018; MEDEIROS, et al., 2021).

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem natureza qualitativo, de cunho documental, em que para a verificação se a seqüência didática aqui elaborada contempla aspectos de umas seqüências didáticas investigativas (SDI) utilizamos como instrumento de análise e comparação, os pressupostos apresentados pelo grupo de pesquisa LINCE1 (Linguagem e Ensino de Ciências) proposto por Motokane (2015), em que a tabela foi adaptada por De Oliveira et al., (2021) usando a mesma referência anterior de comparação. (quadro 1).

Tabela 1: Aspectos Avaliativos para uma SDI e as características para avaliação

Aspectos Avaliativos da SDI (a SDI apresenta)	Características
1. Participação ativa do aluno	-Os alunos podem discutir suas ideias e as dos colegas; -Propõe problemas e resoluções; -Permite compartilhamento das impressões de forma livre.
2. Atividades Programadas	-As atividades são programadas para que possam ter começo, meio e fim em cada aula; -Possibilitam fechamentos e sistematizações aula a aula.
3. Conceitos científicos	-Os conceitos científicos são foco da aprendizagem; -Estão declarados de modo explícito para alunos e professores;

	-Esses conceitos são parte do conteúdo programático da escola, a fim de criar uma identidade da SDI com o trabalho que o professor regente já realiza.
4. Produção de Atividades	-Há produção de atividades que devem ser corrigidos e compartilhados em sala de aula; -As devolutivas das produções são mediadas pelos professores e fundamentais para a aquisição de elementos da linguagem científica; -Atividades que podem complementar as informações das aulas, sistematizar conhecimentos, promover novas perguntas ou trazer os conteúdos para uma realidade mais próxima da vida do aluno; -Algumas atividades práticas de leitura, produção, experimentação, etc. podem fundamentar debates e estimular o posicionamento perante uma questão científica ou sociocientífica.
5. Proposição de situação-problema	-Há um problema claro e explícito baseado em problemas da ciência; -O ponto de partida das atividades é uma situação problematizadora ou um problema autêntico.
6. Materiais utilizados	-As/os alunas/os recorrem a materiais de apoio de diferentes tipos para construir as justificativas no campo do conhecimento científico; -As informações das atividades são apresentadas pelo uso de diferentes suportes, tais como: vídeos, páginas da rede mundial, buscadores de informação, textos impressos, imagens impressas produzidas por diferentes equipamentos, entre outros.
7. Mediação do(a) professor(a)	-As atividades permitem que a linguagem seja modulada pela/o professora/r, para que as/os alunas/os utilizem terminologias e conceitos científicos; -Ela/e é o mediador de todas essas produções.
8. Avaliação	-É processual, avalia a argumentação dos/as estudantes, participação nas atividades e o desenvolvimento de condutas investigativas; -Os processos avaliativos constituem um todo coerente no processo investigativo de ensino/aprendizagem.

Fonte: Adaptação de De Oliveira et al., (2021).

Foi desenvolvida na escola pública Centro Educacional (CED) São José, localizado em São Sebastião, Distrito Federal (DF), com alunos do nono ano, turno vespertino, com total de 200 estudantes, em turmas 9A, 9B, 9C, 9D, 9E, 9F e 9G, totalizando 7 turmas. A proposta foi iniciada em 16 de agosto de 2021 e finalizado em 01 de outubro de 2021 mediante as discussões sobre a temática investigativa nas coordenações com o estagiário da disciplina.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Inicialmente construímos uma sequência didática (tabela 2) pautada nos estudos apresentados pelo grupo de pesquisa LINCE1 (Linguagem e Ensino de Ciências) proposto por Motokane (2015) (quadro 1). A SDI aqui elaborada visou apresentar o conteúdo de poluição ambiental considerando as funções sensoriais e perceptivas e outras funções cognitivas dos alunos, como atenção, memória operacional e funções executivas, além de considerar a interação social, motivação e emoções, que estão intimamente vinculados à aprendizagem. Dos Santos et al., (2020) aponta tais critérios imprescindíveis em uma SD.

Tabela 2: Conteúdo programático da SDI e cronograma dos encontros

Aula	Hora/Aula	Conteúdos
01	1 hora	Poluição ambiental: conceitos, apresentação de problemas, e tipos (poluição atmosférica), com atividade do livro didático, e correção da mesma na aula.
02	1 hora	Poluição do solo e sonora com atividade do livro didático, e correção da mesma na aula.
03	1 hora	Poluição visual e da hídrica, com atividade do livro didático, e correção da mesma na aula.
04	1 hora	Exibição de documentário na plataforma google sala de aula.
05	40 minutos	Aula online disponibilizada na plataforma google Classroom
06	40 minutos	Apresentação de imagens referentes a desequilíbrio/impactos ambientais. Produção de Redação com o tema: Como podemos ajudar o nosso planeta?
07	40 minutos	Atividade online em formato de quizz na plataforma google Classroom.
08	40 minutos	Apresentação de trabalhos sobre: Soluções para problemas ambientais, com discussão das resoluções sugeridas.
09	40 minutos	Apresentação de trabalhos sobre: Soluções para problemas ambientais, com discussão das resoluções sugeridas.
10	40 minutos	Atividade de avaliação final e entrega de pesquisa sobre o tema estudado.

Fonte: Autores, 2021.

As sequências foram estruturadas de acordo com os três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento. Quanto a problematização, no encontro inicial foram apontados problemas ambientais que ocorrem no mundo, no Brasil, no Distrito Federal e em São Sebastião, e deste ponto de partida iniciou-se a discussão sobre os temas de poluição ambiental, os temas geradores foram: enchentes no Rio de Janeiro; poluição do ar na China; Despejo de esgoto em rios e no Lago Paranoá; Queimadas na Amazônia e em São Sebastião; Incêndio na Austrália.

Foi proposto que os estudantes encontrariam cinco soluções, uma para cada problema citado acima, com registro em seu material escolar, e cada grupo teria a liberdade para apresentá-lo, por exemplo: slides, poemas, cartazes físicos e/ou cartazes online.

Este tipo metodologia vai de encontro ao método de ensino convencional que são baseadas na transmissão de informação, de forma que o ponto chave é a exposição do conteúdo pelo professor e não as dúvidas dos alunos, resultando em baixo nível de interação professor objeto de estudo (SCANDORIEIRO, Sara et al., 2018). Este mesmo autor afirma que quando o professor promove a reflexão ou análise de problemas nas aulas, isso favorece a formação de um cidadão ativo e crítico quantos aos problemas existentes na sociedade.

Na etapa de organização do conhecimento foi ofertada a SDI (quadro 2) sendo iniciada com contextualização. A contextualização busca trabalhar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como o contexto e futuros interesses dos mesmos enquanto trabalhadores e cidadãos, tomando-os como ponto de partida para a abordagem dos conhecimentos científicos, em uma abordagem contextualizada, o aluno tende a ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, um agente importante para a construção do conhecimento (BATISTA et al, 2019).

As atividades programadas em sua maioria tiveram início meio e fim em cada aula, o que possibilitou fechamentos e sistematizações aula a aula, logo algumas atividades não foram fechadas na mesma aula. É importante destacar que o planejamento é flexível, pois cada turma é única com suas especificidades, imaginar e planejar aulas querendo os mesmos resultados em tempo e aprendizagem é um grave erro no fazer docente (DIAS, 2021).

Foi observado grande participação dos estudantes no desenvolvimento das aulas os mesmos tiveram liberdade para discutir e expor suas ideias. O que evidencia uma postura construtivista valorizando a participação do aluno no processo de construção do conhecimento na resolução de situações problemáticas, possibilitando a predizer respostas, testar hipóteses, argumentar, discutir com os pares, podendo atingir a compreensão o de um conteúdo e tendo o professor como seu mediador ou facilitador, valorizando a participação ativa do estudante na aula (NASCIMENTO, 2020).

Para a etapa de aplicação do conhecimento, foram desenvolvidas as seguintes atividades: produção de redação de acordo com imagens exibidas durante a aula com tema geral - Como podemos ajudar o planeta?; atividades do livro didático, xerocopiadas sobre desmatamento com cruzadinhas; produção de desenhos sobre o tema, atividades em formato de formulários google; pesquisa sobre os tipos de poluições e apresentação dos temas geradores. Com este tipo de atividade buscou-se, também elaborar um material alternativo que privilegiando os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos.

A pesquisa instiga o estudante a conhecer o mundo que o cerca, gerando inquietude, tornando o estudante protagonista na busca de informações e de saberes, contribuindo para a formação de indivíduos que buscam respostas em um processo autônomo de reconstrução de conhecimentos (SCANDORIEIRO et al., 2018).

O trabalho de apresentação e resolução dos problemas/temas geradores ocorreu com seminários, cartazes, slides e poemas, com discussão de cada solução por parte da turma como

um todo. Carvalho Siqueira; Da Silva Malheiro (2020) afirmam que vincular o processo de ensino com a interação social se contribui para o desenvolvimento das potencialidades individuais.

Neste sentido, a aprendizagem baseada em problemas - Problem Based Learning é um sistema pedagógico que posiciona o aluno como protagonista, permitindo que o mesmo construa seu conhecimento pela resolução de problemas (SCANDORIEIRO et al., 2018). Este tipo de atividade possibilita o aluno: pesquisa sobre o tema, busca do conhecimento; investigações sistemáticas, pensamento crítico para estabelecer um ou vários caminhos para a solução (GOMES et al., 2017).

É importante destacar que o ensino neste momento de pandemia do coronavírus ocorreu de forma híbrida, com 4 horas de aula na unidade escolar, e uma hora/aula na plataforma google Classroom ou em material impresso ou atividade no livro didático para os estudantes que não possuem internet ou meios de acesso digital. Foram postadas atividades em formato de formulários google e vídeos aulas e documentários sobre o tema na plataforma google sala de aula. Silveira (2021) explica que é notório o impacto do novo coronavírus na vida humana, o que inclui a educação, agora com aulas em formato de ensino híbrido o professor teve que se reinventar o seu fazer docente.

Assim, o uso das tecnológicas e o ensino híbrido esta sendo desenvolvidas pelo governo do estado para tentar remediar a situação a qual nosso país enfrenta, não permitindo assim uma derrocada no parâmetro educacional e no desenvolvimento escolar de nossos educandos, por mais que o momento seja desesperador não podemos renunciar a nossos índices e deveres como educadores (LIMA, 2021).

Com relação aos conceitos científicos estudados, foi percebido conceitos errôneos de efeito estufa, aquecimento global, poluição do solo e da água, escoamento artificial, “sequestro do carbono” dentre outros. Para tanto foi buscado transmitir a nomenclatura correta dos termos para que se efetivasse o letramento científico. Os alunos estão cada vez mais alfabetizados digitalmente, no entanto realizam suas pesquisas em fontes não seguras e acabam por carregar conceitos erradas sobre diversos temas da ciência (CARVALHO, et al. 2021).

O item avaliação foi aqui introduzido devido sua importância no processo de ensino-aprendizagem, apresentando neste momento como sendo processual, contínuo, avaliando a argumentação dos(as) estudantes e participação e entrega das atividades.

A avaliação é definida como “instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades”, ação que ocorre durante “todo o processo de ensino e de aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (LIMA; FRANÇA, 2021). O ato de avaliar é um processo contínuo e construtivo no âmbito escolar, por tanto a forma como se faz implica na formação escolar do indivíduo (DE SOUSA BARBOSA; DA FONSECA MATOS, 2020). A avaliação da aprendizagem leva o professor a observar e acompanhar todo o processo de construção e o desenvolvimento de conhecimento dos alunos (AQUINO, et al., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que apesar do conteúdo constituir um tema bem conhecido de modo geral, os conceitos científicos por parte dos estudantes apresentavam concepções equivocadas, sendo necessário um letramento científico.

A sequência didática investigativa englobou as características fundamentais do grupo de pesquisa LINCE1 (Linguagem e Ensino de Ciências) de modo que alcançou os objetivos almejados para a construção de conhecimentos científicos dos conteúdos de poluição ambiental, tornando os encontros mais atrativos e interessantes, mostrando-se um ótimo modelo didático para um ensino renovado.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Antonia Silvia Mesquita et al. Avaliação em educação física escolar sob a ótica de docentes do ensino fundamental. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 2, p. e020010-e020010, 2020.

BATISTA, Allana; FARIA, Fernanda L.; BRONDANI, Patrícia B. A Química do Petróleo: a utilização de vídeos para o ensino de Química no Nível Médio, 2019.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, p. 107-126, 2013.

BRASIL. Lei Federal nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. . Brasília-DF. 1999. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm >. Acesso em 29/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> >. Acesso em 28/09/2021

CAVALCANTI, Marcello Henrique da Silva; RIBEIRO, Matheus Marques; BARRO, Mario Roberto. Planejamento de uma sequência didática sobre energia elétrica na perspectiva CTS. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, p. 859-874, 2018.

CARVALHO SIQUEIRA, Hadriane Cristina; DA SILVA MALHEIRO, João Manoel. INTERAÇÕES SOCIAIS E AUTONOMIA MORAL EM ATIVIDADES INVESTIGATIVAS DESENVOLVIDAS EM UM CLUBE DE CIÊNCIAS. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 2, 2020.

CARVALHO, Raquel Silva Cotrim et al. O ensino de botânica e o ensino de ciências por investigação: contribuições na aprendizagem de alunos nos anos iniciais. 2021.

CALDARELLI, P. G. A importância da utilização de práticas de metodologias ativas de aprendizagem na formação superior de profissionais da saúde. *Rev. Sustinere*, v. 5, n. 1, p. 175-178, 2017. DIAS, Carolina Nascimento. As relações entre imaginação e planejamento nos processos de criação coletiva das Políticas Públicas em Educação. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 10, n. 2, p. 908-921, 2021.

DE SOUSA BARBOSA, Carlos Henrique; DA FONSECA MATOS, Emanuelle Oliveira. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA.

DIAS, Carolina Nascimento. As relações entre imaginação e planejamento nos processos de criação coletiva das Políticas Públicas em Educação. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 10, n. 2, p. 908-921, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos finais. Brasília, 2015. disponível em < https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/DF/Distrito_Federal_Currículo_em_Movimento_da_Educacao_Basica_Ensino_Fundamental_Anos_Finais.pdf >. Acesso em 28/09/2021.

DOS SANTOS, Fabio Seidel et al. Sequência didática fundamentada na neurociência para o ensino de genética. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 19, n. 2, p. 359-383, 2020.

GADOTTI, Moacir. Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária. 2009.

GOMES, Darlan Azevedo; DE CASTRO BARBOSA, Augusto Cesar; CONCORDIDO, Cláudia Ferreira Reis. Ensino de matemática através da resolução de problemas: análise da disciplina RPM implantada pela SEEDUC-RJ Mathematics teaching through problem solving: analysis of discipline RPM implanted by SEEDUC-RJ. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 19, n. 1, 2017.

GUILHERME, Betânia Cristina; DA SILVA, John Lennon Crystian; DA SILVA, Flávia Carolina Lins. Formação de multiplicadores socioambientais:: práticas pedagógicas para a sensibilização e defesa do Rio Capibaribe, um estuário pernambucano. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 2, p. 74-93, 2021.

LIMA, Jânio Robson Rocha. A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 2, p. 10-10, 2021.

LIMA, Selena Castiel Gualberto; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. Novas concepções pedagógicas de avaliação escolar no ensino médio em tempo integral em Porto Velho-RO. **Roteiro**, v. 46, p. e27015-e27015, 2021.

MEDEIROS, Mauro Osvaldo et al. PROPOSTA DE MODELO DIDÁTICO COMO FACILITADOR DO ENSINO DE GENÉTICA DE POPULAÇÕES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFR/MT. **Biodiversidade**, v. 20, n. 2, 2021.

MOTOKANE, Marcelo Tadeu. Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de ecologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, p. 115-138, 2015.

PAULINO, E. F. S; SANTOS, M. L. Produto educacional sequência de ensino investigativa: polaridade e solubilidade para ensino médio. **Mestrado profissional em ensino de ciências da UEG**. BDTD. Anápolis-GO. 2020.

PESSOA, A.C.G. Sequência Didática. Termos de alfabetização, linguagem e escritas para educadores. **Glossário Ceale**. FAE-UFMG. 2017.

NASCIMENTO, Paula Vivaldi. Ensino de química e atividade experimental problematizada AEP: avaliando aprendizagem dos conteúdos químicos por meio do software pnota no contexto do ensino fundamental. 2020.

REIS, G. A; SCHWERTNER, S. F. Aprendizagem em Educação Ambiental no contexto escolar: a compreensão de estudantes do Ensino Fundamental. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**. V. 38(2), p. 217-244. Furg-RS. 2021.

RODRIGUES, Carla Larissa Halum; BOLOGNEZI, Rosemeire. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA INTRODUÇÃO DO CONCEITO DE FUNÇÃO PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 7, n. 3, p. 297-319, 2020.

SCANDORIEIRO, Sara et al. Problematização e práticas de microbiologia para ensino médio de escolas públicas. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 5, p. 245-257, 2018.

SILVEIRA, Ismar Frango. O PAPEL DA APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO HÍBRIDO EM UM MUNDO PÓS-PANDEMIA. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, n. Especial, 2021.

CAPÍTULO 21

ESPAÇOS DE AULA NO ENSINO SUPERIOR DE PUBLICIDADE

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105521967

Bárbara Doro Zachi
Sandra Maria Ribeiro de Souza

RESUMO

Os espaços de aula são facilitadores e motivadores das práticas pedagógicas, sobretudo na formação publicitária em Ensino Superior. Diante de novos significados do consumo e da revolução digital, desenvolvemos um *framework* com cinco critérios para analisar esses espaços presenciais de aula, partindo da premissa de que existe, de modo geral, uma dissonância entre os espaços convencionalmente utilizados nos cursos de Publicidade (ou de Propaganda) e as necessidades de ensino-aprendizagem específicas para a formação profissional no século XXI. Este trabalho tem como objetivo apresentar estes critérios - *hospedagem criativa, flexibilidade mobiliária, interatividade digital, autonomia de estudo e criatividade espacial* - e, por meio deles, sugerir um protocolo de avaliação das salas de aula do curso de Publicidade como espaços facilitadores e motivadores de uma formação não apenas profissional, mas, igualmente - e não menos importante - de crescimento pessoal. Não se trata, portanto, de refletir sobre diretrizes curriculares, conteúdos ou desempenho docente, mas de evidenciar o papel facilitador dos espaços de aula no ensino de Publicidade.

PALAVRAS-CHAVE: Publicidade e Propaganda; Ensino Superior; Práticas pedagógicas; Espaços de aula.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte da dissertação de mestrado de Zachi (2019) e tem por objetivo propor um método para avaliar ambientes de ensino-aprendizagem em sua capacidade de facilitar e motivar práticas pedagógicas, sob o contexto da habilitação de *Publicidade*¹⁴ em instituições de Ensino Superior.

No ideário brasileiro, *entrar na faculdade* pode ser considerado como uma grande conquista, um orgulho familiar. No curso de Publicidade, é possível dizer que boa parte do reconhecimento da profissão provém da vontade de expressar talentos artísticos e criativos. Significa, também, assumir um ideal do que é *ser publicitário*, uma profissão que sempre carregou signos de *glamour*, mas hoje convive com novas competências: de boêmios, os publicitários passaram a ser responsáveis por estratégias globais; de *artistas*, tornaram-se criadores de conteúdo em múltiplas plataformas digitais, por exemplo.

¹⁴ Utilizamos indistintamente os termos *Publicidade* e *Propaganda*, sabendo, no entanto, que eles designam conceitos diferentes, mas, na prática, e em denominações de cursos são utilizados de forma intercambiável.

Atrelada às transformações da comunicação e da publicidade, uma mudança paradigmática na forma de educar também se faz presente e passa a considerar o caráter ativo do aluno, suas relações sociais e formação sócio-histórica como quesitos fundamentais do processo formal de ensino-aprendizagem (DEWEY, 2007; FREIRE, 2011; MARTIN-BARBERO, 2009; VYGOTSKY, 2000, 2010). A partir dessas concepções, nota-se maior flexibilidade com relação às práticas pedagógicas tradicionais, que se expandem muito além da aula expositiva, das carteiras discentes individuais enfileiradas, do quadro negro ou branco na frente das mesmas, etc. Acreditamos que ainda hoje exista uma dissonância entre os espaços de aula¹⁵ oferecidos convencionalmente e as necessidades de ensino-aprendizagem condizentes com as mudanças observadas. Tanto as instituições de ensino superior (IES) públicas quanto privadas apresentam, de modo geral, as mesmas estruturas: predominância de uma cor, geralmente branca ou cinza; carteiras fixas, umas atrás de outras; quadro e projetor à frente com o professor. Este modelo não é necessariamente ruim, mas podemos assumir que ele guarda profundas diferenças, por exemplo, com os espaços do início da formação formal, onde os estímulos e recursos para a cognição se apresentam mais abundantes, diversificados ou elaborados.

Reconhecemos que muitas vivências formativas bem-sucedidas acontecem sem depender dos espaços de aula, assim como sabemos que a relação docente-discente é a primeira das relações a serem consideradas em uma ação pedagógica. Não temos a pretensão de creditar ao espaço os méritos ou o destaque do processo formativo completo, mas compreendemos que ele pode assumir um papel facilitador de métodos em aula. Da mesma forma que ele pode ser apático e alheio ao processo pedagógico, acreditamos que ele pode ser vívido e parte transformadora da experiência didática. Quando olhamos por esta perspectiva, ao mesmo tempo que consideramos todas as faces dos *atores* em aula, admitimos o papel do próprio ambiente (com seus recursos internos e externos) como fonte de interatividade e mediação simbólica da criatividade e da criticidade, tão desejáveis em todo projeto pedagógico de cursos em nível de graduação.

Para auxiliar a avaliação dos espaços de aula dos cursos superiores de Publicidade, buscamos na literatura existente critérios considerados desejáveis para o ensino do século XXI

¹⁵ Neste artigo utilizamos as expressões *espaço de aula* ou *espaço de ensino-aprendizagem* como equivalentes, para qualificar os ambientes físicos, institucionais e presenciais nos quais acontecem os processos formais – convencionais ou inovadores – de educação superior. Mesmo sabendo que os espaços híbridos – presenciais, nas IES, e digitais, em casa – consequência da recente pandemia, constituem uma tendência, este trabalho tem o enfoque nas salas de aula presenciais das graduações em Publicidade.

e montamos, com eles, um protocolo de observação dos espaços que pode ser metrificado e, dessa maneira, contribuir para uma avaliação objetiva dos mesmos. Para este protocolo de observação (que chamamos de *framework*) consultamos bibliografia especializada, nacional e internacional, porém foram os projetos internacionais, durante a década de 2000, os que mais destacaram as experiências com espaços de aula no ensino superior, muito motivados pela revolução digital e pelos requisitos socioemocionais de uma formação profissional em nível superior ou de terceiro grau. Países como Austrália e Estados Unidos da América e nações como o Reino Unido receberam aportes financeiros do governo e de fundações para refletirem desde o *campus* até os impactos de recursos digitais nos ambientes de aula em seus territórios e foram estes projetos que nos inspiraram na seleção dos cinco critérios que compõem nosso *framework* de avaliação dos espaços de ensino de Publicidade, objeto principal deste nosso capítulo.

Sabemos que mudanças espaciais não são fáceis, rápidas ou baratas de se implementar e que os impeditivos podem ir dos recursos financeiros aos fatores político-pedagógicos dos gestores. No entanto, compreendemos que avaliar os espaços de aula e considerar suas fortalezas e fraquezas seja parte do processo constante de transformação educacional.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS

Ao pensarmos em uma lógica educativa para o século XXI que considera o interacionismo e o protagonismo do educando, somos conduzidos para duas fontes de referência clássicas: Paulo Freire e a Escola Nova.

Freire (2011, 2015) nos traz a perspectiva do diálogo com as múltiplas realidades dos indivíduos – e não apenas com a realidade do aluno como tradicionalmente conhecemos, parcial e passiva – como a principal força da educação emancipadora. Especialmente na educação de jovens e adultos - campo de pesquisa de maior intensidade de suas produções -, o autor acredita no aluno como sujeito ativo do processo e não como objeto desse.

Aprofundando o olhar de Freire para a Publicidade, podemos considerar exemplos de *aprendizagem significativa* trazer para o espaço de aula experiências reais de consumo e de campanhas com as quais os alunos convivem em seus cotidianos. Assim, junto de uma explanação teórica sobre algum item do programa, o professor pode, por exemplo, estimular a discussão sobre a inserção de um *merchandising* da novela das nove, falar de alguma campanha que chocou a família ou abordar como os próprios educandos se sentem ao receber tantos anúncios em suas redes sociais. Da mesma forma, referências artísticas, cinematográficas ou

musicais podem e devem fazer parte dos ambientes de aula, a fim de motivar os alunos a *abrir seus horizontes* criativos.

Junto com a *aprendizagem significativa* (FREIRE, 2015), os teóricos da Escola Nova – movimento americano do início do século XX - nos ajudam a compreender o educando como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem (DEWEY, 2007; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; MASETTO, 2011; SANTOS, 2017). No escolanovismo, acredita-se na combinação dos ensinamentos formais da sala de aula com tempos de prática, “[...] utilizando experiências do cotidiano, interpretadas ou criadas, como ponto de partida para solucionar os desafios advindos de diferentes contextos, os quais aproximam os conteúdos curriculares às realidades vividas” (SANTOS, 2017, p.3). São as chamadas *metodologias ativas*, cujo objetivo não é abandonar as aulas expositivas, mas proporcionar aos professores um leque maior de opções para trabalhar em sala, transformando-os em condutores de diversas dinâmicas de ensino, mais do que transmissores de conteúdo previamente definidos. Significa, igualmente, que não só o professor é o sujeito responsável pelo conteúdo das aulas, mas os próprios educandos podem ser autores do mesmo, em um caráter integrativo do repertório dos alunos com a experiência e pesquisa dos docentes.

Integrado a este pensamento e para além dos saberes especializados das áreas de atuação dos cursos, o educando também precisa ser preparado para as competências socioemocionais. O profissional do século XXI precisa ser capaz de se comunicar com clareza, trabalhar coletivamente, pensar de forma crítica e analítica, adaptar-se a diferentes cenários, atuar com curiosidade e pró-atividade. Todas essas características são consideradas fundamentais na aprendizagem ao longo da vida, em um mundo mediado por tecnologia e dinamicidade (WEF, 2015). Ainda que seja importante ponderar sobre os papéis assumidos pela educação formal, nos propomos, neste trabalho, a refletir especificamente sobre o papel dos espaços de aula – especificamente salas presenciais e institucionais de aulas - nas graduações de Publicidade e a criar um protocolo para observar e avaliar sua importância diante dessas necessidades socioemocionais de formação em nível superior ou de terceiro grau.

Outro fator importante a considerar é o aspecto cultural. Se consumir é expressar-se, mostrar-se como se é, o publicitário que antes atuava apenas para ofertar um produto ou serviço agora também é responsável por construir laços de identificação entre consumidores potenciais e marcas. Trazer as vivências para a sala de aula significa permitir que todos possam ouvir e falar a respeito de sentimentos e associações positivas e negativas causadas pela própria

Publicidade, rompendo, se for o caso, padrões de beleza, gênero e raça, por exemplo. O próprio espaço faz parte das mediações culturais, uma vez que não é apenas um lugar de meios, mas um lugar de culturas (MARTÍN-BARBERO, 2009, 2014). Para mudar o mercado de trabalho, precisamos mudar também as formas como praticamos o espaço de aula, como recebemos e exercitamos culturalidades, individualidades e identificações na específica graduação. O espaço de aula é um espaço de expressão das identidades, em que todos estão aptos a falar e a ouvir, a trocar e aprender.

Trabalhar com aprendizagem ativa também significa aproveitar as contribuições de um mundo em alta velocidade de informação. A partir da profunda participação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em nossas vidas, as salas de aula convencionais dão lugar aos múltiplos ambientes de aprendizagem, físicos, *on-line* e híbridos. Os tempos de ensinar e aprender se expandem e se transformam, tendo o espaço-tempo como alicerces de mudança. Estamos vivendo uma era de migração de materiais centralizados para materiais dispersos, de interatividade pré-estruturada para participação livre, em uma sociedade em que os sujeitos são capazes de “produzir, moldar, compartilhar, reconfigurar e remixar conteúdos” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 24). Nesse cenário, não só professores, mas também educandos podem tornar-se autores das produções em aula, em um caráter integrativo do repertório dos alunos com a experiência e consistência teórica dos docentes.

Acreditamos que diante de espaços que fisicamente favoreçam o interacionismo e de práticas pedagógicas que considerem as características de cada indivíduo em sala - com suas historicidades, dificuldades e potenciais -, assim como possibilitem o diálogo, a escuta ativa e a troca crítica em aula, conseguiremos fomentar uma Publicidade mais condizente às demandas do século XXI.

CONTRIBUIÇÕES INTERNACIONAIS PARA REPENSAR OS ESPAÇOS DE AULA PARA O SÉCULO XXI

Acomodar os métodos de ensino e as demandas que apontamos acima requer repensar os espaços de aula onde essas interações acontecem. Em busca de referências que já estudam os espaços de aula do ensino superior, fizemos um recorte de literatura internacional que vê nos ambientes um motivador dos processos de ensino-aprendizagem.

Incentivados pela revolução digital e pautados no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, seis estudos internacionais foram selecionados para nos auxiliar na

formatação dos critérios que caracterizam um espaço de aula facilitador ou motivador de práticas pedagógicas.

Começando pelo trabalho de Brown (2005), o professor de computação da Faculdade de Dartmouth, nos EUA, a integração entre tecnologia e ensino é irreversível. O segundo estudo é o do JISC, como é conhecido o Comitê de Sistemas de Informação do Reino Unido. Ele aborda principalmente o desenvolvimento de estudos e de recursos digitais para a educação de jovens acima de 16 anos e apresenta um guia para o design dos espaços de aprendizagem no sentido de torná-los apropriados “[...] para o aprendizado responsivo, inclusivo e acessível a todos” (JISC, 2006, p.2). O terceiro estudo que nos estimulou é do Conselho Escocês de Financiamento ou simplesmente SFG, responsável por uma vasta pesquisa bibliográfica sobre espaços de ensino superior naquele país e em países vizinhos de língua inglesa. O quarto projeto é de Temple (2007), professor do Centro de Estudos para o Ensino Superior, do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Sua pesquisa aborda as experiências da organização americana *Educause* e de outras instituições dos EUA, em uma ligação inédita entre vivências europeias e norte-americanas. O quinto estudo de referência é o da Universidade de Queensland, na Austrália, em que quatro professores (RADCLIFFE et al., 2008) desenvolvem e testam um *framework* para guiar o design de espaços de aprendizagem para o ensino superior, considerando desde os ambientes externos das IES, como jardins e pátios, até os ambientes imersivos e práticos, como laboratórios e estúdios. O último estudo que selecionamos para compor nossa reflexão é também australiano e foi subsidiado pelo Conselho Australiano de Ensino-Aprendizagem. Tendo como pano de fundo a cidade de Melbourne, o estudo (SOUTER et al., 2011) aborda práticas de ensino emergentes e traz bons exemplos de espaços de aula rentáveis e pensados segundo princípios de design.

No Brasil, pesquisas sobre o espaço no ensino superior são ainda bastante limitadas e isso se agrava mais quando olhamos para os cursos de Publicidade. Encontramos um único trabalho que aborda questões específicas sobre os espaços de aula e sua relação com a disciplina *Criação Publicitária* na Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo (ESPM), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (CORREA; PETERMANN; HANSEN, 2018). Este trabalho, apoiado em teorias construtivistas e na filosofia de Freire (2011,2015), faz uma análise qualitativa e comparativa das três instituições, considerando as práticas pedagógicas da referida disciplina e o impacto das condições do meio nas possíveis situações interacionais de aula.

Ao contrário do que se observa, deveriam haver outras configurações de sala de aula/disposição das classes, intervenções nas paredes, espaços lúdicos, quadros e textos inspiradores/motivadores. As instituições ainda ensinam utilizando apenas interações em sala de aula e em laboratórios técnicos (CORREA; PETERRMANN; HANSEN, 2018, p.51).

Como expõem os autores, ambientes versáteis possibilitam a diversificação dos métodos em aula, garantindo ao professor a escolha do espaço mais adequado para trabalhar determinado conteúdo, sem depender dos recursos exclusivos de uma sala ou de um laboratório técnico.

Com este aprendizado assimilado, seguimos para as contribuições das referências internacionais. Naturalmente, como referências de outros países, os critérios de espaços de aula preparados para o século XXI, apresentados nos seis estudos referidos anteriormente, estão inseridos em contextos nos quais as TICs e os recursos financeiros talvez cheguem com mais facilidade quando comparamos com situação das IES no Brasil. Mesmo assim, estes projetos nos inspiraram na seleção dos itens do *framework* que apresentamos no item seguinte. Para melhor compreensão das origens do protocolo ou *framework*, elaboramos uma tabela com as principais contribuições dos seis estudos internacionais mencionados (tabela 1)

Tabela 11 Resumo das contribuições internacionais para o framework ou protocolo de avaliação das salas de aula nas instituições de ensino superior (IES).

AUTORES	Princípios para o design de Espaços de Aula do Ensino Superior pensados para o século XXI
Brown, 2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetar espaços de aprendizagem em torno de pessoas ▪ Permitir conexões dentro e fora da sala ▪ Acomodar as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) ▪ Prover conforto, segurança e funcionalidade
JISC, 2006	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ser flexível ○ Permitir que o espaço seja realocado e reconfigurado ○ Ser arrojado, para além das pedagogias e tecnologias experimentadas e testadas ○ Ser criativo ○ Ser encorajador ○ Ser empreendedor, para tornar cada espaço capaz de suportar diferentes propósitos

SFC, 2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arranjos flexíveis de móveis (aprendizagem individual ou em grupo) ▪ Favorecer encontros em grupos para desenvolvimento de aprendizagem socioemocional ▪ Possibilitar trabalho externo ▪ Possibilitar ambientes simulados ▪ Possibilitar ambientes imersivos, altamente interativos e tecnológicos
Temple, 2007	<ul style="list-style-type: none"> ○ Espaços variáveis para trabalhos individuais e coletivos ○ Flexibilidade de <i>layout</i> para diferentes funcionalidades (projetos, laboratórios, estúdios) ○ Móveis modulares ○ Conexões com outras pessoas e espaços (interna e externamente) ○ Espaços que permitam sentimentos de pertencimento, luz natural, aquecimento e arrefecimento
Radcliffe et al., 2008	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser contextual, levando em conta a compreensão do aluno ▪ Ser ativo, usando análise, debate e crítica em oposição à simples memorização ▪ Ser social (trabalhos em equipes) ▪ Aprendizagem baseada em solução de problemas
Souter et al., 2011	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criar uma sensação de bem-estar mental ○ Criar uma sensação de imersão e fluxo na aprendizagem ○ Considerar as diferenças culturais e físicas ○ Oferecer uma mistura de recursos pedagógicos, tecnológicos e presenciais ○ Luz natural, <i>wi-fi</i>, sofás, etc. ○ Redirecionamento de uso dos espaços

Fontes: BROWN, 2005; JISC, 2006; SFC, 2006; TEMPLE, 2007; RADCLIFFE et al., 2008; SOUTER et al., 2011.

Em relação aos espaços de aula, todos os seis estudos concordam, em maior ou menor grau, com os seguintes fatores pedagógicos:

- Maior participação do aluno e diversificação dos métodos de aula;
- Receptividade e acolhimento do ambiente percebidos (acessibilidade, conforto, segurança e funcionalidade);
- Flexibilidade dos espaços de aula (estruturas modulares e móveis);
- Conectividade e interatividade digitais em sala de aula e entre docentes e discentes e
- Estímulo do pensamento criativo dos sujeitos em aula.

O *FRAMEWORK*: CINCO CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS ESPAÇOS DE AULA DO CURSO DE PUBLICIDADE

Os cinco critérios que qualificam um espaço de aula facilitador e motivador de práticas pedagógicas, adequados ao curso de Publicidade, são: (1) hospedagem receptiva; (2) flexibilidade mobiliária; (3) interatividade digital; (4) autonomia de estudo e (5) criatividade espacial (figura 1).

Hospedagem receptiva diz respeito às condições básicas de um ambiente acolhedor: iluminação, temperatura, circulação de ar, umidade, acústica, acessibilidade, manutenção. *Flexibilidade mobiliária* se refere à adaptabilidade do espaço em servir de ambiente para diferentes experiências de ensino, por meio da maleabilidade de seus móveis e da facilidade de reconfiguração do tamanho do espaço. *A interatividade digital* diz respeito aos recursos de *wi-fi*, à existência de computadores com serviços de assinaturas condizentes com o curso avaliado e uma rede compartilhada entre professores e alunos, por exemplo. *Autonomia de estudos* caracteriza-se por espaços que favoreçam diferentes tempos e ambientes de estudo dentro do mesmo espaço de aula, a fim de possibilitar aos estudantes a consecução *in loco* de diferentes tarefas propostas e, finalmente, *criatividade espacial* se refere à existência de, por exemplo, estímulo de cores e intervenções artísticas, material audiovisual, jogos, murais, objetos de decoração variados no ambiente.

Vale dizer que estes cinco critérios não cabem exclusivamente ao ensino de publicidade, mas são aplicáveis a ele, tanto para melhorias no design de salas existentes quanto como um guia de reflexão para a construção futura de espaços adequados aos requisitos profissionais do século XXI.

Também é importante pontuar que compreendemos que muitos espaços de aula são utilizados, rotativamente, por diversos professores e diversos cursos, de acordo com a realidade de cada IES. No entanto, estes cinco critérios podem ser utilizados como um *norte* na direção de graduações realizadoras das diferentes potencialidades humanas.

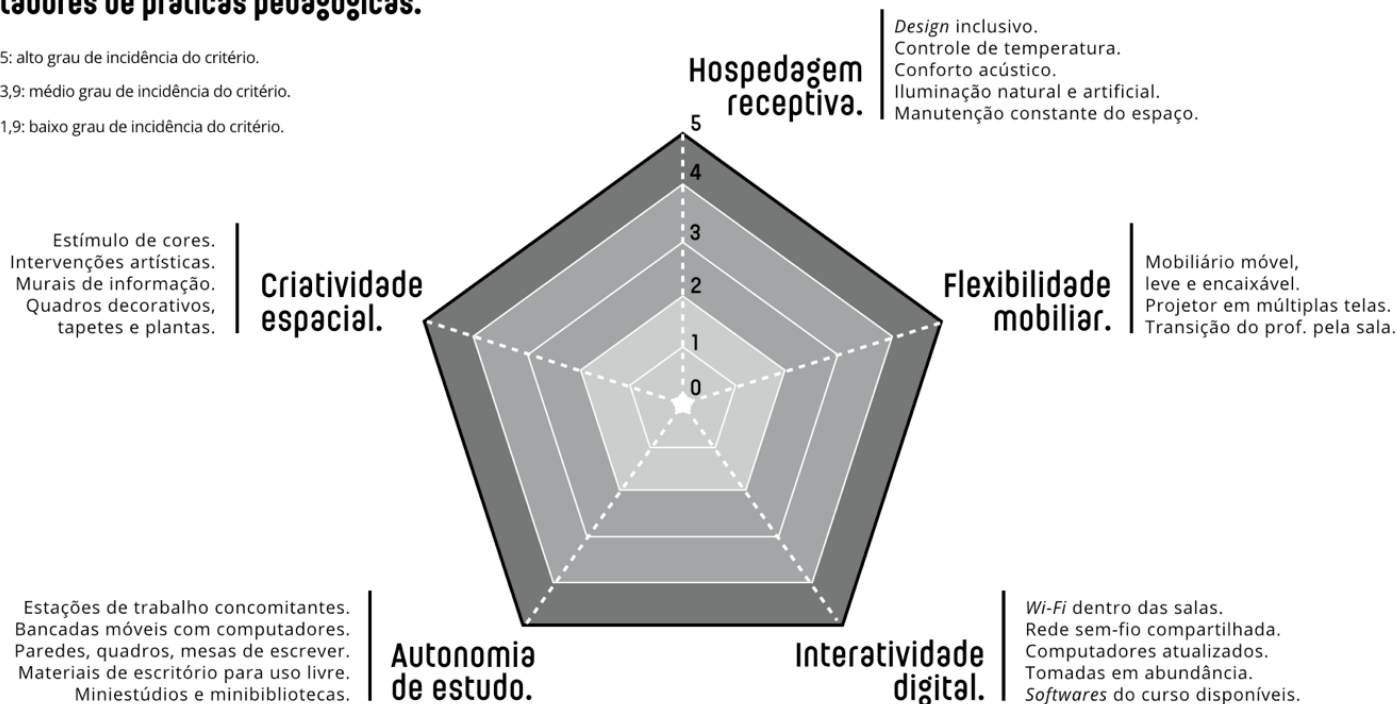
Cada critério comporta uma variação na incidência de seus indicadores e recebem notas de 0 a 5, sendo 0 a nota de menor incidência do critério e 5, a nota de maior incidência do mesmo. Dessa forma temos:

- Alto grau do critério (notas 4 a 5): caracteriza um espaço de aula *benchmark*¹⁶ no aspecto que está sendo avaliado;
- Médio grau do critério (notas 2 a 3,9): caracteriza um espaço de aula mediano para o aspecto que está sendo avaliado;
- Baixo grau do critério (notas 0 a 1,9): caracteriza um espaço de aula com ausência ou baixa incidência do aspecto que está sendo avaliado.

Figura 1 Aranha com os cinco critérios e indicadores máximos de cada um.

5 critérios para análise de espaços facilitadores de práticas pedagógicas.

- ◐ 4 a 5: alto grau de incidência do critério.
- ◑ 2 a 3,9: médio grau de incidência do critério.
- ◒ 0 a 1,9: baixo grau de incidência do critério.



Fonte: Elaboração própria. Conferir em: ZACHI, 2019, p. 97.

¹⁶¹⁶ *Benchmark* significa *referência* e consiste na análise estratégica das melhores práticas usadas por empresas de um mesmo setor. Serve para situar uma determinada empresa em relação a suas concorrentes.

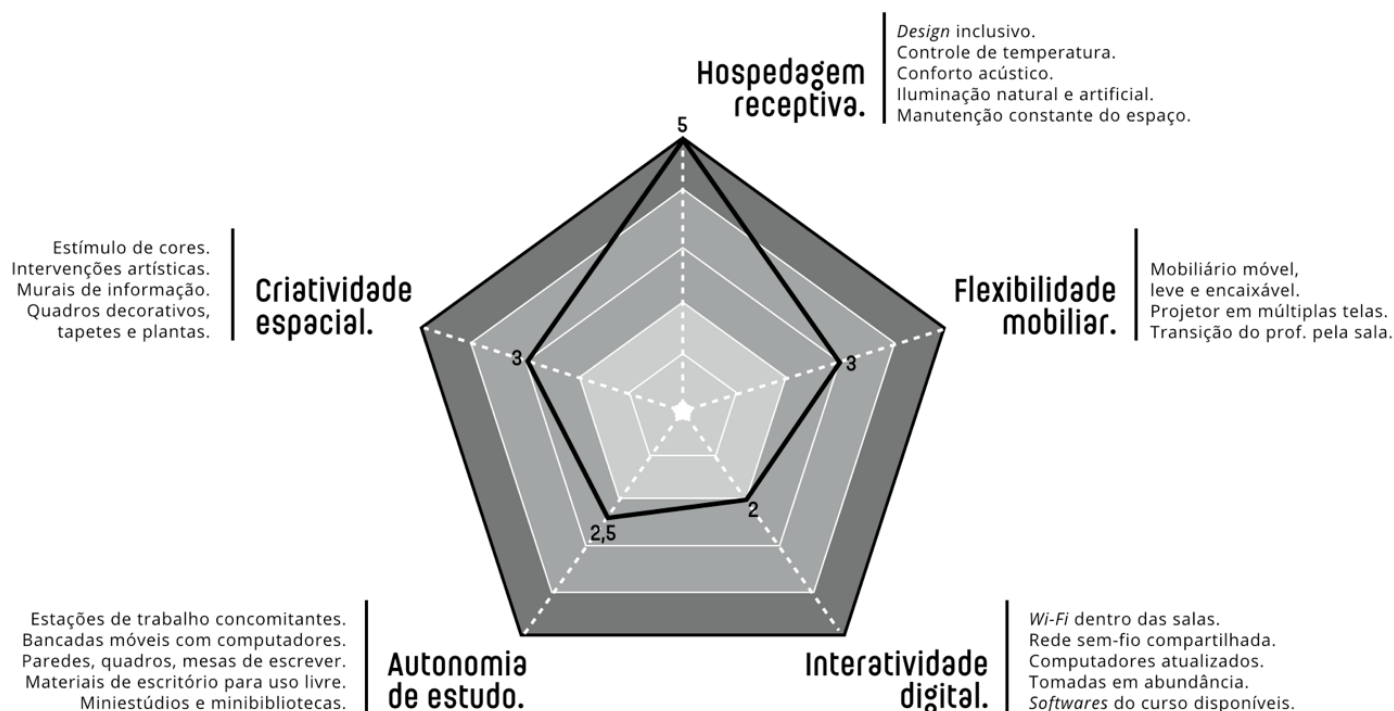
Quanto melhor avaliado for um critério, mais o desenho da *aranha* (como apelidamos o gráfico) se parecerá com um hexágono perfeito. Embora as notas possam ser um contínuo entre 0 a 5, aconselhamos, neste momento, números cheios, ou seja 0, 1, 2, 3, 4 e 5 para que só as médias apresentem números com decimais.

A partir dos cinco critérios, conseguimos estabelecer um protocolo de observação e de análise da capacidade de um espaço de aula facilitar e motivar práticas pedagógicas. Cada critério conta com gradações que podem variar, considerando incidências de baixo, médio e alto grau. Os indicadores, em cada critério, são variáveis e podem ser mais ou menos extensivos em cada IES; o importante é que sejam iguais para todas as salas de uma mesma IES avaliada ou para a comparação entre diferentes IES avaliadas.

Gráficos radiais de cada sala observada podem mostrar as notas médias de cada segmento pessoal avaliador (por exemplo, alunos ou representantes discentes, professores do curso, coordenadores, técnicos, etc.) ou a média de todos avaliadores juntos.

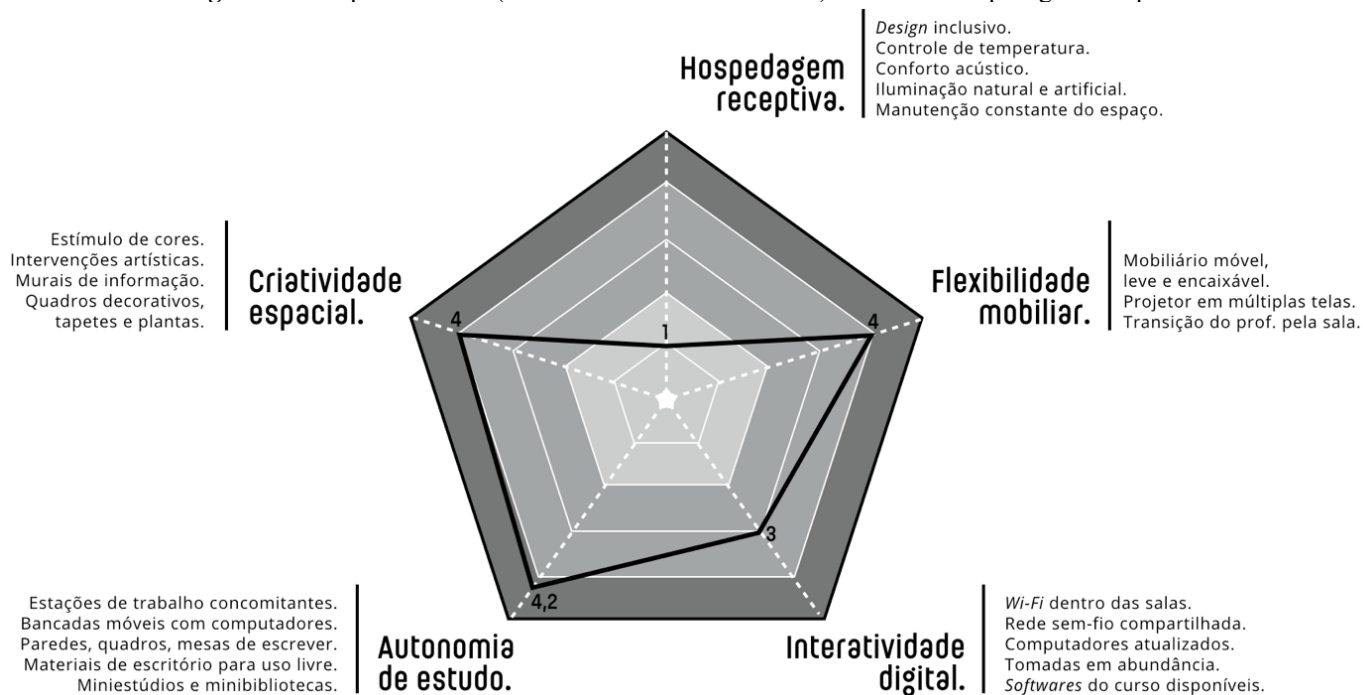
Como exemplos, vejamos um espaço nota 5 no quesito *hospedagem receptiva* e outro, nota 1 no mesmo quesito (nas figuras 2 e 3, as descrições dispostas ao lado de cada critério indicam o máximo que seria esperado em cada indicador, mas o hexágono desenhado em linha indica as notas ou médias nos critérios):

Figura 2 Exemplo de nota 5 (alta incidência do indicador) no critério hospedagem receptiva.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3 Exemplo de nota 1 (baixa incidência do indicador) no critério hospedagem receptiva



Fonte: Elaboração própria.

Uma sala com **alto grau de hospedagem receptiva** (figura 2) pode ser assim caracterizada: *Esse espaço de aula possui design inclusivo e seguro, com recursos de acessibilidade, como piso tátil, sinalização, portas e cadeiras especiais. O espaço de aula também tem alta qualidade no controle de temperatura (boa circulação de ar, com ar-condicionado, janelas e cortinas), conforto acústico e qualidade na iluminação (luz natural e luzes artificiais). A manutenção desse espaço costuma ser frequente.*

Uma sala com **baixo grau de hospedagem receptiva** (figura 3) pode ter seus indicadores assim descritos: *O espaço de aula com baixo grau de hospedagem receptiva atua com pouquíssimos ou nenhum recurso de acessibilidade, não havendo condições para acomodar limitações físicas. A segurança de alunos e professores também pode ser colocada em risco por conta das estruturas do espaço. O controle de temperatura, iluminação e som é precário. Há baixa ou praticamente nenhuma manutenção.*

Um impresso com a descrição de cada um dos três graus em relação a cada um dos cinco critérios pode ser entregue aos avaliadores/respondentes da pesquisa de avaliação para que eles, ao atribuírem notas às salas, o façam de maneira consistente e uniforme, ainda que as notas atribuídas sejam sempre resultado de observações/percepções subjetivas do espaço (tabela 2).

Tabela 12 Exemplo descritivo dos cinco critérios e dos três graus de incidência de cada um.

CRITÉRIOS	INDICADORES		
	Alto grau de incidência (notas de 4 a 5)	Médio grau de incidência (notas de 3,9 a 2)	Baixo grau de incidência (notas de 1,9 a 0)
1 - Hospedagem criativa	Esse espaço de aula possui <i>design</i> inclusivo e seguro, com recursos de acessibilidade, como piso tátil, sinalização, portas e cadeiras especiais. O espaço de aula também tem alta qualidade no controle de temperatura (boa circulação de ar, com ar-condicionado, janelas e cortinas), conforto acústico e qualidade na iluminação (luz natural e luzes artificiais). A manutenção desse espaço costuma ser frequente.	O espaço de aula não integra recursos de acessibilidade ou o faz em menor escala do que o ideal. A qualidade no controle de temperatura e iluminação é mediana, com falhas. Também pode ter falta de materiais, como cortinas rasgadas ou vidros quebrados, e equipamentos ultrapassados. Nesse espaço, a manutenção é menos frequente.	O espaço de aula atua com pouquíssimos ou nenhum recurso de acessibilidade, não havendo condições para acomodar limitações físicas. A segurança de alunos e professores também pode ser colocada em risco por conta das estruturas do espaço. O controle de temperatura, iluminação e som é precário. Há baixa ou praticamente nenhuma manutenção.
2 - Flexibilidade mobiliário	O mobiliário e a abundância de recursos preveem a reengenharia das tarefas em sala, como lousas, mesas e cadeiras móveis, com rodinhas ou muito leves, microfones sem fio, biombos para alterar a estrutura da sala. O espaço consegue ser reconfigurado de acordo com cada prática pedagógica e o professor consegue transitar naturalmente por toda a sala, sem restringir sua atuação a um quadro fixo ou tablado.	As estruturas são fixas, como tablado para o professor, lousa ou ainda fileira de cadeiras. Apesar disso, permite mudar o formato da turma (como montar pequenos grupos), ainda que com maior esforço dos alunos e professores. O professor consegue transitar na sala e estar entre os alunos, mas só consegue compartilhar anotações de um lugar específico (como quadro ou projetor).	Esse espaço de aula não é reconfigurável, caracterizando-se principalmente por apresentar móveis e estruturas fixas, sem poder de movimento e mudança na estrutura - móveis, cadeiras, lousa, tablado para o professor. O espaço de aula com baixo grau de flexibilidade mobiliário também pode contar com cadeiras e carteiras muito pesadas, dificultando a reconfiguração espacial.
3- Interatividade digital	Nesse espaço de aula, os recursos tecnológicos são de última geração e em quantidade coerente com o número de alunos. Os programas são atualizados e os sistemas são de alta velocidade. As conexões são sem fio e funcionam em ótimas condições. Assinaturas de serviços voltados ao curso e <i>intranet</i> também podem estar disponíveis nessas condições de interatividade digital.	Há recursos que facilitam a interação, como <i>wi-fi</i> , computadores, tomadas, mas em menor escala de quantidade e qualidade. Nesse ambiente, os materiais podem estar defasados, com computadores e sistemas ultrapassados, por exemplo. As conexões sem fio também são falhas, com problemas constantes na internet e no sinal de telefone.	Nesse espaço de aula, as máquinas e os programas digitais possuem alta defasagem ou são de baixa qualidade. As conexões sem fio são muito falhas, como a falta de <i>wi-fi</i> dentro das salas. Os recursos podem ainda estar em baixíssimo número, impedindo a experiência completa de interatividade digital.

<p>4 - Autonomia de estudo</p>	<p>O espaço de aula conta com diversas estações de trabalho, como bancadas com computadores para consultas, nichos individuais, divisões para encontros coletivos. Também dispõe de uma gama de materiais de escritório para uso livre, como quadros de anotações, <i>post-its</i>, papéis, canetas. Também pode contar com ambientes de silêncio para leitura, área de descompressão, assim como minibibliotecas e miniestúdios adequados à prática publicitária.</p>	<p>O espaço de aula possui alguns dos recursos que favorecem a diversificação de práticas em aula, como disponibilidade de materiais de escritório ou ambientes de leitura ou consulta individual, mas ainda carece de melhorias ou da criação de novos setores.</p>	<p>Nesse grau, a estrutura da sala permite apenas o método expositivo de ensino, sem possuir outros ambientes ou mobiliários que favoreçam a autonomia dos estudos. Os sujeitos em sala não fazem uso de materiais de escritório ou desenho, assim como não contam com minibibliotecas, miniestúdios ou nichos individuais de trabalho.</p>
<p>5 - Criatividade espacial</p>	<p>O ambiente com alto grau de criatividade espacial é generoso em estímulos de cores, intervenções artísticas, material audiovisual, murais e até jogos. Também pode ser enriquecido com materiais relacionados ao curso ou ainda quadros decorativos, tapetes e plantas. Pode contar com nichos para armazenar trabalhos em desenvolvimento, não limitando a criatividade para o período da aula.</p>	<p>Cores, murais e comunicação visual colaboram com a ambientação do espaço de aula, porém em menor escala e com menor riqueza de materiais. Muitas vezes a IES possui criatividade espacial em seu pátio, por exemplo, mas os espaços de aula seguem a convenção de pinturas monocromáticas e com pouco estímulo de recursos visuais.</p>	<p>Nesse grau, estamos considerando o espaço de aula com configuração espacial formal, monocromática e sem materiais lúdicos. Há pouca ou nenhuma interferência artística, jogo de cores, comunicação visual, murais.</p>

Fonte: Elaboração própria. Conferir em ZACHI, 2019, p.89 - 96.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que aprendemos a partir das referências bibliográficas internacionais é a compreensão dos espaços do ensino superior – e especificamente os espaços institucionais e presenciais de aula – como facilitadores ou motivadores do papel ativo dos estudantes na gestão de seu desenvolvimento, ou seja, como coprodutores de seus percursos formativos e não apenas como receptores ou replicadores destes.

Nosso objetivo foi sistematizar um possível questionamento em futuras avaliações do ensino superior, especialmente o ensino superior de Publicidade, criando um protocolo de observação objetivo para os diferentes espaços pedagógicos de uma faculdade ou universidade.

Os espaços de aula fazem parte das condições de ensino-aprendizagem, tanto quanto currículos e docentes. Constatamos que as avaliações e representações que o espaço assume nos aprendizados universitários vão ao encontro de processos de ensino-aprendizagem que priorizam o interacionismo, a integração de atividades práticas e teóricas e o convívio com diferenças de identidade e de cultura.

Sem a intenção de esgotar as possibilidades acerca dos estudos sobre os espaços de aula, esperamos que este trabalho possa fornecer um método de observação e avaliação dos mesmos e, desse modo, subsidiar reflexões futuras sobre criação ou reforma dos ambientes de ensino-aprendizagem nas IES, especialmente dos cursos superiores de Publicidade.

REFERÊNCIAS

BROWN, M. Learning spaces. In: OBLINGER, D.; OBLINGER, J.L. **Educating the net generation**. Boulder, Colorado: Educause, p. 12.1-12.22, 2005. Disponível em: <https://www.educause.edu/ir/library/PDF/pub7101.PDF>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CORREA, R.S.; PETERMANN, J.; HANSEN, F. Publicidade, institucionalidade e formação publicitária. **Revista Signos do Consumo**, São Paulo, v.10, n.2, p.38-52, jul/dez.2018.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Simon and Schuster, 2007 © 1938.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Therna**, v.14, n.1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph, 2014.

JISC. **Designing spaces for effective learning**. A guide to 21st century learning space design. Inglaterra, 2006. Disponível em: <<http://twixar.me/htrn>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. 2ª ed, Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MASETTO, M.T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, v.29, n.2, p. 597-620, 2011.

RADCLIFFE, D. et al. **Designing next generation places of learning**: collaboration at the pedagogy-space-technology nexus. Universidade de Queensland, 2008.

SANTOS, P.K. et al. Metodologias ativas para aprendizagem na educação superior: reflexões teóricas para permanência. In: Congresso CLABES, 2017, **Anais...**

SFC. **Spaces for learning**: a review of learning spaces in further and higher education. Preparado por AMA Alexi Marmont Associates em associação com Haa Design. Escócia, 2006. Disponível em: <encurtador.com.br/fyB27>. Acesso em: 12 abr. 2019.


SOUTER, K. et al. **Spaces for knowledge generation**. Austrália, 2011. Disponível em: <encurtador.com.br/dqBU7>. Acesso em: 3 abr.2019.

TEMPLE, P. **Learning spaces for the 21st century**: a review of the literature. Universidade de Londres, 2007. Disponível em: <<http://twixar.me/Otrn>>. Acesso em: 3 abr.2019.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. 3ªed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ZACHI, B.D. **Os espaços de aula como facilitadores de práticas pedagógicas no curso de publicidade**. 2019, 22f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola e Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.



WEF, WORLD ECONOMIC FORUM. New vision for education: unlocking the potential of technology. **Federação de Professores de British Columbia**, 2015.

CAPÍTULO 22

ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES, PRÁTICAS E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105622967

Silmara Bezerra Paz Carvalho
Maria da Glória Carvalho Moura

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado parcial da pesquisa que foi apresentada em forma de resumo expandido no XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), tendo como objetivo analisar as contribuições da formação continuada de professores de matemática (FORMAT) em Alto Longá – Piauí, sendo uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Os dados analisados foram coletados através de documentos em sites de avaliações externas e olimpíadas de matemática, e utilizou-se como instrumento o questionário aplicado aos interlocutores que participam da formação que surgiu da necessidade de melhoria para o ensino de matemática e a elevação da aprendizagem dos alunos, além de outros fatores. Esta formação proporcionou a organização da prática docente, apoio aos alunos na participação em olimpíadas de matemática e o desenvolvimento de um trabalho em rede, trazendo contribuições significativas para a aprendizagem dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Prática docente. Olimpíadas de matemática.

INTRODUÇÃO

Os resultados do INEP nas avaliações externas nos demonstram uma realidade educacional herdada de várias decorrências das concepções de educação pública em nosso país, sendo a formação e o processo de execução do trabalho docente uma parte significativa para a mudança desse cenário, o que não elimina outras situações tão quanto importantes. A formação precisa ser complementada com materiais didáticos específicos; parcerias com outras organizações; infraestrutura escolar adequada; currículo atualizado e engajamento da comunidade, para isso é essencial um comprometimento de todos os sujeitos da educação, para garantir uma educação pública de qualidade.

Os alunos do século XXI clamam por uma educação que seja significativa, dentro dos seus preceitos e de suas necessidades, isso nos leva a acreditar que devemos repensar as práticas e buscar capacitações adequadas para lidarmos com estes alunos.

Segundo Gadotti (1992, p.9) “educar significa capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar a autonomia”, assim é nessa busca de potencialização que a formação continuada tem um papel essencial para os docentes e para os estudantes. Na perspectiva de Azevedo e Ramalho (2011, p. 36), “A

formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política para os profissionais da educação, que deve estar articulada à formação inicial e às boas condições de trabalho, salário e carreira”. Neste ensaio buscamos rever algumas literaturas que respaldaram a produção como Alves e Moura (2012), D’Ambrósio (1997,2003), Flemming; Luz; Mello (2005), Gadotti (1992), Olivér (2020), Nóvoa (2017), Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004), dentre outros.

Partindo da necessidade de refletir sobre as concepções educacionais e seus impactos na prática docente e no aprendizado dos discentes, este estudo intitulado de “Articulação entre Formação Continuada, Saberes, Práticas e Aprendizagem Matemática” tem como objetivo compreender as contribuições da Formação Continuada de Professores de Matemática (FORMAT) em Alto Longá/PI. Esse programa foi coordenado inicialmente pelos professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI) através da Coordenação local da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Privadas (OBMEP), pelo Grupo de Referência no Ensino de Matemática do Piauí (GREM-PIAUI) em parceria com outras instituições. Embasados nos documentos legais que regem a educação brasileira, nos pressupostos teóricos e nos resultados dos questionários aplicados.

Sabendo que os professores são a mola mestre do ensino e aprendizagem dos alunos, e que devem estar prontos para os desafios desse século, os objetivos propostos para o ensino e aprendizagem em Matemática, nos demais campos do conhecimento e nas mais diversas modalidades de ensino, dificilmente serão alcançados se não houver uma mobilização pedagógica em todo o País. De acordo com Alves e Moura (2012, p.6), para se “desenvolver o processo de ensino e aprendizagem é necessário pensar na construção social do conhecimento pelos grupos que formam a comunidade de aprendizagem”. Comunidade essa que representa todos os envolvidos no processo educacional e devem estar fundamentados no princípio do trabalho coletivo.

No processo de formação, o lócus de pesquisa e os interlocutores tiveram vários avanços que serão especificados no decorrer desse artigo, valorizando a prática docente de forma a obter ganhos diários, por meio de metodologias ativas, atitudes de cooperação, planejamento em rede, dentre outros, sempre pautados na busca de proporcionar sentido aos conceitos, valorizando a vivência diária de maneira simples e significativa, não se limitando somente às fórmulas algébricas e as práticas de cunho tradicionalistas.

A formação contribui para a melhoria no ensino e conseqüentemente a elevação da aprendizagem dos alunos, do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a construção de planos e mecanismos de intervenção e apoio às escolas, criando a cultura da formação em serviço como fator decisivo para melhoria da proficiência matemática e do fluxo escolar em Alto Longá- PI. Sabendo que a formação em serviço está prevista na Lei do Piso, nº 11.738/2008, e responde à Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) e deve ser garantida aos profissionais da Educação.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A ATUAL CONJUNTURA EDUCACIONAL

Partindo da essência dessa ciência que surgiu da necessidade humana e se converteu em um imenso sistema de variedades necessários a nossa sobrevivência e a formação de cidadãos capazes de se relacionarem com o meio em que vivem, através de possibilidades e saberes matemáticos, despertados pelo ensino prático e teórico que facilita o desenvolvimento de habilidades diversas, interferindo, assim, nas capacidades intelectuais e estruturais do pensamento. Faz-se necessário que os instrumentos desse conhecimento sejam eficazes de forma a contemplar a significação para quem está no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino da matemática vem sofrendo modificações, ao longo dos anos, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996 e atualmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde temos como primeira competência específica do componente curricular, reconhecer a Matemática como “ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos” e “uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções”(BRASIL, 2017, p.265).

O foco essencial da educação na BNCC é o aluno, e com essa proposta a formação continuada vem a ser uma necessidade constante, especificado nos PCNs, a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua sensibilidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação (BRASIL, 1997). Assim, este ensino prestará sua contribuição ao longo da exploração das diversas alternativas metodológicas que de acordo com MEC/SEF (1997) deverão ser exploradas priorizando a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, a criticidade favorecendo a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa e a autonomia, para que este sujeito desenvolva a confiança na sua capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

Segundo a BNCC, deve ser garantido aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, as competências específicas de cada área e componente curricular e as habilidades. Algumas nomenclaturas foram mudadas, assim como a ordem de alguns objetos do conhecimento em relação aos anos de ensino que eram trabalhados. Temos uma estrutura de ensino fundamental em 9 anos, subdividido em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano).

A base nos traz a importância de uma educação integral, onde aconteça a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, além dos desafios da sociedade contemporânea, levando em consideração as diferentes culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Nessas premissas nos propõe a superação da fragmentação disciplinar, dando importância à aplicação na sua vida real, valorizando o contexto e o protagonismo do estudante.

Com o passar dos anos, além das tendências gerais da educação, surgiu na sequência às tendências focadas na educação matemática, sendo elas: Etnomatemática, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, História no Ensino da Matemática, Leitura e Escrita na Matemática, Educação Matemática Crítica e Criativa, uso de TICs (tecnologias da informação e comunicação), dentre outras.

Para compor a palavra etnomatemática utilizei as raízes tica, matema e etno para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (tica) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (matema) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etno). (D'AMBRÓSIO, 1997, p.111)

Daí surgiu essa tão importante tendência para o ensino da matemática, que valoriza o contexto natural e socioeconômico, para se propor diversas maneiras de aprender e conviver com o outro, valorizando o conhecimento local, já que isso o torna mais significativo dentro do seu contexto. D'Ambrósio (2003) cita que a teoria intervém na solução da situação que se apresenta e no conhecimento dessa situação. Mas a matemática que está na escola em sua maioria, só reconhece as regras e formalismos desligados das reflexões mutáveis, de acordo com o ambiente em que se encontra.

Por isso, se faz necessário repensar as práticas metodológicas em prol do aprendizado dos estudantes, e assim surge a Modelagem Matemática sendo o processo que envolve a obtenção de um modelo.

Este, sob certa óptica, pode ser considerado um processo artístico, visto que, para se elaborar um modelo, além de conhecimento de Matemática, o modelador precisa ter

uma dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter senso crítico para jogar com as variáveis envolvidas. (BIEMBENGUT e HEIN, 2005, p.12)

Assim, as metodologias devem ser uma adequação do objeto do conhecimento em prol das habilidades e competências necessárias para serem desenvolvidas. Essa tarefa não é fácil, porém é possível de se realizar quando o professor busca desenvolvê-la com zelo e responsabilidade. Dentro de cada concepção, pode e deve ter situações que envolvam a Resolução de Problemas, assim “é importante que o professor tenha em mente que só há problema se o aluno perceber uma dificuldade, um obstáculo que pode ser superado” (FLEMMING; LUZ; MELLO, 2005, p.74).

Para isso, os estudantes devem ter a oportunidade de perceber-se capazes de enfrentar certas situações e contextos variados, que exijam deles novos conhecimentos e habilidades. Segundo Pozo (1998), um dos veículos mais acessíveis para levar os alunos a aprender a aprender, é a resolução de problemas.

[...] o problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada. (BRASIL, 1997, p.32)

Posto que a cada tendência se amplia a importância da valorização cultural, D’Ambrósio (1997) nos diz que, “conhecer historicamente a matemática de ontem poderá orientar no aprendizado e no desenvolvimento da matemática de hoje”. Portanto, este estudo da História da Matemática poderá aflorar nos estudantes e nos professores a importância da valorização de suas origens e dos fatos matemáticos, possibilitando-nos enxergar as circunstâncias nas quais se desenvolveram.

Essa proposta de formação, abrange várias concepções citadas anteriormente e algumas outras que ainda poderão vir a serem apresentadas como objetos de estudo dessa prática em matemática. O foco essencial da formação é colaborar no processo de estudo do professor, para que ele melhore cada vez mais a sua prática educativa. Utilizando-se da concepção do uso de situações problemas, observa-se que para alcançar uma proficiência nessas premissas é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita matemática.

Diria que essa é uma das maiores dificuldades no ensino da matemática, a baixa proficiência que pode acontecer a partir de diversos fatores que influenciam nos resultados finais, tanto de quem ensina como de quem aprende. Nos resultados das avaliações externas fica evidente que ainda não se conseguiu intervir de maneira satisfatória dado o baixo índice de proficiência matemática e leitora.

A escola precisa assumir seu papel na sociedade de forma eficaz, para isso precisa inovar, por que há várias propostas, porém, a qualidade necessária não está sendo desenvolvida no processo educacional. Moran (2003, p. 23) afirma que “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado”, portanto, precisamos adentrar pelo universo da educação matemática, numa perspectiva crítica e criativa que venha influenciar as aprendizagens em seus mais diversos contextos.

Cabe aos professores envolvidos na Formação Continuada e a toda equipe escolar colaborar para um melhor entendimento e, conseqüentemente, para o uso adequado das orientações contidas nos aportes legais, evitando que uma proposta com inovações importantes, esteja fadada ao fracasso, por ser mal interpretada e/ ou mal utilizada em sala de aula. Para que se consolide uma eficácia nesse trabalho, faz-se necessário uma formação continuada que seja pautada eficientemente em prol do ensino e aprendizagem do discente, valorizando e respeitando as diversidades e as peculiaridades de cada ser envolvido no processo.

Para trabalhar com inovação e metodologias ativas é necessário planejamento e investimento não só material, mas de tempo, estudo e produção, promovendo as parcerias entre os sujeitos do processo, de maneira a proporcionar uma organização em prol das causas educacionais. Ao invés de querer apenas aprovar ou reprovar aluno sem desenvolver as competências e habilidades necessárias, chegando na essência da educação, que é a consolidação dos direitos de aprendizagem com a qualidade tão desejada.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) nos colocam a necessidade de uma prática transformadora, que seja vinculada ao objeto da profissão, que é importante esse espaço na estruturação curricular na formação inicial, já que ao adentrar as escolas, tem-se que lidar com isso constantemente na construção de saberes e na formação de competências em todas os componentes curriculares e áreas do currículo.

Nesse contexto de pesquisa, os professores deixam de ser vistos apenas como executores de técnicas e vem a ocupar um espaço importante nas pesquisas educacionais, através de seus relatos de experiências e de vida. Nóvoa (2017) nos faz refletir sobre a necessidade de construir programas de formação de professores, que nos permitam superar a distância entre espaço acadêmico e a escola, ao qual o professor deverá adentrar após essa formação, de maneira a recuperar essa relação enfraquecida.

O desenvolvimento profissional docente é aprender sobre os diversos aspectos que compõem o tema do trabalho docente e conseqüentemente a atuação em sala de aula e na escola. É um processo que assume a forma de uma espiral dialética. Aprender e transformar a própria prática dá a capacidade de enfrentar novos desafios, de descobrir aqueles que estão surgindo e sobre os quais é preciso aprender novamente. (OLIVÉR, 2020, p.82)

Dentro da perspectiva de Olivér é o que se coloca nessa pesquisa, onde se apresenta uma oportunidade de perceber o desenvolvimento profissional através de uma formação em serviço em torno das necessidades postas por uma dada especificidade de estudo mais aprofundado e de ações que sejam capazes de oportunizar uma reflexão e a aprendizagem constante do professor, sobre as suas práticas e que possam rever e aplicar estratégias que sejam capazes de promover o ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa foi estruturada utilizando-se de uma abordagem qualitativa onde busca-se compreender a importância e as contribuições do FORMAT para a formação dos professores e para a aprendizagem dos estudantes de Alto Longá, Piauí, considerando a existência de relação dinâmica entre a realidade e o sujeito. Na percepção de Yin (2016) seria complexo definir sinteticamente o que é pesquisa qualitativa, porém colocar algumas de suas mais amplas características poderá nos proporcionar uma visualização aproximada da sua importância para as pesquisas em educação e nas demais áreas e campos de investigação.

Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; abranger as condições contextuais em que eles vivem; contribuir com conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p.7)

Nesses termos busca-se coletar os dados necessários através de um estudo descritivo que em alguns momentos se aproxima da explicativa. Trazido por Gil (2019) tem algumas situações no decorrer da pesquisa se avança apenas da simples identificação de existência das relações entre variáveis para uma determinação da natureza dessa relação. Utilizou-se uma revisão de literatura sobre a temática e os instrumentos utilizados para coleta de dados foram os documentos dos sites olímpicos e da SEMEC, além dos questionários com questões abertas propostos ao público alvo, composto pelo o coordenador de formação local e os professores cursistas.

A preferência por este tipo de instrumento se deu na percepção de Gil (2019) como uma oportunidade de traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, sendo este composto por questões abertas e fechadas. Os participantes autorizaram o uso de suas respostas de acordo

com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos mesmos no início da pesquisa. A identidade dos pesquisados foi preservada, sendo que tivemos 18(dezoito) questionários respondidos pelos professores cursistas e 01(um) questionário respondido pelo coordenador de formação da SEMEC. Após a coleta, os dados foram tabulados e organizados para possibilitar um melhor entendimento do discurso e extrair o que seria mais significativo. De acordo com Bardin (2016) algumas categorias foram criadas e organizadas para se fazer uma análise categorial.

Buscou-se um estudo seletivo em torno da bibliografia condizente ao objeto de estudo, para assim encaminhar-nos as discussões e reflexões a respeito dos dados coletados, das categorias escolhidas, para assim proporcionar uma análise categorial, posto por cada professor que aceitou adentrar o universo da pesquisa, sendo sujeito ativo, dado que este ao responder o questionário teve a oportunidade de colocar ali suas impressões, suas experiências, o seu conhecimento e por que não dizer ao ativar suas memórias, foi levado a refletir significativamente sobre o que ali estava proposto para ser respondido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação ofertada aos professores de matemática

Sabendo que a formação continuada de professores de matemática é essencial para a profissionalização e a valorização da carreira docente, a SEMEC buscou proporcionar e colaborar com esse processo de integração dos professores no cotidiano da escola, respeitando às experiências profissionais de todos os cursistas, o direito de participar de cursos de aperfeiçoamento em serviço e o direito ao reconhecimento profissional.

A SEMEC de Alto Longá, aderiu a formação continuada de matemática em 2017 e vem ano a ano fazendo adesão, em prol da aprendizagem dos alunos e dos professores. Há muitos anos os índices não eram satisfatórios, no que se refere a Educação Matemática, assim, percebeu-se a necessidade de um esforço concentrado na implementação de estratégias didático pedagógicas que efetivamente permitissem aos alunos a consolidação das competências e das habilidades previstas para serem alcançadas em cada ano da Educação Básica.

A partir dessa adesão, surgiram novos projetos pedagógicos que corroboraram com a progressão de competências e habilidades matemáticas, numa perspectiva de formação significativa e eficaz. Com isso, as escolas tiveram a oportunidade de ratificarem seu compromisso ético-profissional de trabalhar com excelência, compreendendo o letramento

matemático como fundamental para que todos os alunos sejam capazes de galgarem uma trajetória escolar bem-sucedida, fortalecendo seus projetos de vida e garantindo o pleno exercício da cidadania.

Nessa proposta de formação para garantir a credibilidade, contam com uma orientadora de estudo, sendo a mesma coordenadora de Matemática da Rede Municipal de Ensino que é acompanhada pela Coordenação da OBMEP da UFPI e pelo grupo de estudos GREMPIAÚÍ. A orientadora de estudo é responsável por acompanhar e subsidiar a prática desses cursistas (professores) em sala de aula. A formação acontece uma vez na semana, com três horas de duração, seguindo o calendário em sua integralidade, totalizando assim 120 horas de formação no decorrer dos 10 meses, respeitando o período de férias/recesso dos professores. Para fazer jus a certificação, os participantes deverão alcançar no mínimo 75% de frequência e 90% de execução das atividades práticas, não sendo admitidos certificações parciais.

O processo de formação estava pautado na eficácia, criatividade e publicidade, tendo ainda como objetivo aproximar municípios, escolas, professores e assim, estreitar as relações com outras organizações e com a sociedade em geral, de forma a integrar teoria e prática, utilizando materiais do IMPA e/ou SBM, diferentes tecnologias educacionais e metodologias ativas; além de ampliar os espaços municipais de formação continuada de professores, onde atualmente tem-se uma sala adaptada para atender as necessidades da formação continuada da Rede Municipal, o que facilita a execução das propostas de formação.

A atuação dos coordenadores/articuladores como Orientadores de Estudo responde a necessidade nacional de reconhecer a função docente desse profissional que deve ser, eminentemente, de preparar professores frente às necessidades dos alunos e assim, criar um clima motivador e propício ao convívio e à construção de conhecimento. Onde o diálogo, o trabalho coletivo, as redes de compartilhamento de boas práticas, os territórios educativos, as estratégias, os mecanismos de acompanhamento e a intervenção venham a convergir para a melhoria dos resultados educacionais, na área de matemática no município de Alto Longá.

De acordo com o que é proposto nas formações bimestrais feitas pela equipe de coordenação estadual, adequa-se a realidade local, visando preparar os professores para alcançarem as metas de aprendizagem projetadas pela equipe municipal. Para isso, são elaborados relatórios periódicos e instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho dos alunos. Além disso, dados de avaliação são utilizados para subsidiar a construção de planos e mecanismos e de intervenção e apoio às escolas. Sendo que a cada

encontro local é feito o momento de feedback do que foi proposto no encontro anterior, assim as discussões e propostas de intervenção partem do momento de socialização daquilo que deu certo com o que não foi tão eficaz.

Com isso, as formações têm tido um público satisfatório, onde buscou-se organizar a prática docente para obter ganhos diários, por meio de metodologias claras, atitudes de cooperação, persistência do professor e valorização do seu trabalho, potencializando sua prática em prol do letramento matemático e dos direitos de aprendizagem que são e devem ser garantidos aos alunos.

Em 2017 o programa acompanhava os professores dos anos finais do Ensino fundamental e em 2019 foi ampliado para apoiar os professores de 4º ao 9º ano e fazer a articulação entre as secretarias municipais, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), através da Coordenação de Pós-Graduação em Matemática, em parceria com o Grupo de Referência no Ensino de Matemática do Piauí (GREMPI) e outras instituições formaram os formadores municipais como um projeto de extensão.

Em 2019 a formação foi realizada e monitorada pela Coordenação de Pós-Graduação em Matemática - PPGM/UFPI, visando preparar os professores para alcançarem as metas de aprendizagem projetadas pela equipe municipal e o IDEB projetado pelo INEP.

Em 2020 e 2021 dada a situação de pandemia a mesma foi feita de maneira virtual presando por encontros com professores especialistas da área da Universidade de Brasília e o Instituto Federal de Brasília, sendo a temática central sobre Criatividade e Críticidade no ensino de matemática.

Com esta proposta, o grupo de formação da rede municipal passa de 10 para 21 professores. O que proporcionou a oportunidade de colaborar uns com os outros, dentro de uma vertente pedagógica e matemática, de um lado tinha-se pedagogos que em sua maioria trabalhavam com este componente porque eram obrigados e do outro lado, tinha-se professores licenciados em matemática com uma prática metodológica de cunho mais tradicionalista, com esta formação, os professores estão tendo a oportunidade de juntar-se num processo de reflexão e aperfeiçoarem os saberes em prol da aprendizagem dos alunos.

Os saberes, as práticas pedagógicas e os resultados nas avaliações externas no ensino de matemática após a formação continuada.

Levando em consideração o critério de contribuição para o exercício da docência, buscou-se conhecer as concepções ou percepções desses professores através do instrumento de pesquisa questionário, com questões abertas, com as seguintes indagações: O que você poderia concluir sobre essa formação em relação a sua vida profissional e a prática em sala de aula? Mudou alguma coisa em sua percepção? O que foi mais significativo para você nesse processo até hoje?

Diante das respostas dos 18 professores participantes, tivemos quase em sua totalidade uma fala comum que a formação ajudou enquanto pessoa e profissional, que se faz necessário a formação continuada para poderem dividir as experiências e colaborar uns com os outros, através das diversas possibilidades de metodologias significativas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e deles próprios, um dos professores citou que mudou sua concepção de formação por que ele achava que isso era só mais uma forma de encher o tempo e pôde perceber que juntos podem construir ideias de melhoria para ambas as partes envolvidas no processo, outros falaram muito sobre a receptividade dos alunos diante das propostas colocadas em formação e que conseguiram perceber de maneira mais efetiva como trabalhar os objetos do conhecimento na teoria e na prática. Segue abaixo a fala dos Professores E, G, O e R, representando a ideia das demais falas.

O FORMAT vem contribuindo para que as metodologias de ensino sejam aplicadas a cada situação respeitando os conhecimentos prévios, as dificuldades e limitações dos estudantes do ensino fundamental. Garantindo ao professor produzir materiais didáticos que facilite aos alunos o acesso aos conhecimentos sistematizados. As práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas de maneira satisfatória visando oferecer ao aluno uma aprendizagem de qualidade dando subsídio de acordo com os requisitos exigidos pelas novas metodologias de ensino. Aplicando dessa forma observa-se que os objetivos estão sendo alcançado, pois quando o aluno participa por inteiro da aula está desenvolvendo o seu pensamento crítico, cognitivo e emocional diante dos problemas enfrentados na sociedade. Como professora procuro está em sala de coração aberto com novas metodologias, pois estou diante de pessoas que pensam que o professor tem conhecimento amplo de absolutamente tudo, que é dono da sapiência. O trabalho docente é muito delicado e difícil, por isso requer um profissional dedicado e comprometido com a formação dos alunos. A cada experiência uma nova aprendizagem, e, o FORMAT veio para enriquecer o currículo da minha vida profissional. Dando oportunidade de refletir e aperfeiçoar as minhas práticas pedagógicas. **(Professor E, 2021)**

A formação tem subsidiado a prática docente em seu (re)pensar e no aprimoramento na ação educativa. Visto que além do planejamento mensal dispõe e possibilita a utilização de ferramentas para o desenvolvimento de atividades lúdicas para com os discentes, assim nos redescobrimos em relação aos caminhos do cognoscível matemático. Desdobrou-se o conhecimento natural. A produção e apresentação de jogos, tabuleiros (algébrico, numérico e cartesiano), Origamis (dobraduras de papel), batalhas navais (ângulos e retas), jogo das equações, utilização de softwares

(Geogebra aplicada as equações do 1º e 2º grau) e explorando a filosofia dos sólidos geométrico (sólidos platônico) na construção dos mesmos, corpos redondos e não regulares. **(Professor G, 2021)**

Levando em consideração o período de formação, posso concluir que a mesma tem sido fundamental (...) principalmente no que diz respeito ao ensino de matemática de uma forma mais dinâmica usando a ludicidade (jogos, bingos, dominós, etc) através dessas metodologias as aulas tornam-se mais prazerosas e os alunos sentem-se mais estimulados (...). **(Professor O, 2021)**

(...)Hoje percebo o quão é importante o professor está buscando essas formações para a melhoria da sua prática em sala de aula (...) pois, como profissional na área da educação, me sinto muito mais preparada para construir o conhecimento junto aos meus alunos. Foi muito significativo aprender com clareza um assunto que tinha muita dificuldade, já que sou pedagoga, e depois da formação consigo repassar para meus alunos e ficar satisfeita com minha prática. **(Professor R, 2021)**

Diante do que foi exposto, poderia retomar a ideia de Borba e Penteadó (2005) em relação à zona de conforto do professor, diria que esses citados anteriormente saíram desse processo e já têm outra visão de Formação Continuada e de trabalho em equipe, onde se reflete falas e práticas semanalmente em prol do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Completaria com a citação de Moran (2003, p. 23) que foi vivenciando, experimentando, estabelecendo vínculos, sentindo, acertando e errando, que estão indo em busca da educação integral, valorizando o contexto do estudante e do professor além de suas especificidades pessoais e grupais. Podemos perceber que esta formação oportunizou a troca de experiências e a reflexão em torno das práticas de cada um, além da chance de se elaborar novas propostas de forma grupal.

Como resultado do processo de formação no município surgiu no início da formação a proposta de executar a “I exposição na Semana de Ciências e Tecnologia: A matemática está em tudo!” Um projeto do Conselho Nacional de Conhecimento Científico - CNPq nº2/ 2017 com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), foi proposto um trabalho interdisciplinar com foco na matemática em todos os componentes de ensino, organizado pelos professores indicados pela UFPI e pela equipe FORMAT local, com o apoio de toda a rede municipal e estadual de ensino.

Foi a partir dessa formação, que tiveram o primeiro contato com o estudo sobre a BNCC, e assim foram diversos os momentos de estudo e com essa experiência os demais componentes começaram a se mobilizar. A rede municipal teve uma professora de matemática redatora na elaboração do Currículo do Estado do Piauí em 2018/2019, por conta da participação nesse processo formativo.

Segundo os dados analisados no site do INEP, em relação ao IDEB de acordo com a tabela 1, podemos observar que a rede municipal ultrapassou a meta projetada pelo Ministério

da Educação para 2019 e ultrapassou o resultado alcançado pelo Brasil e Piauí nos anos finais do ensino fundamental, além de ter aumentado a proficiência em Matemática nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental de acordo com os dados do INEP.

Tabela 1 - IDEB - 2019 / BRASIL X PIAUÍ X ALTO LONGÁ

LOCAL	ETAPAS DE ENSINO					
	ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS		
	2017	2019	META	2017	2019	META
BRASIL	5,5	5,9	5,7	4,4	4,9	5,2
PIAUI	5,0	5,7	4,8	4,2	5,0	4,8
ALTO LONGÁ	5,1	5,2	4,4	4,1	5,1	4,7

Fonte: Dados extraídos do site <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Em relação aos resultados das Olimpíadas, segue as tabelas 2, 3 e 4.

Tabela 2 - Resultado da OBMEP (2016 – 2019)

	NÍVEL I				NÍVEL II				PREMIADOS	
	OURO	PRATA	BRONZE	MENÇÃO	OURO	PRATA	BRONZE	MENÇÃO	PROFESSOR(A)	ESCOLA
2016	-	-	-	02	-	-	-	06	02	01
2017	-	-	01	01	-	-	-	01	02	01
2018	-	-	01	02	-	-	-	01	-	01
2019	-	-	01	03	-	-	01	06	01	01

Fonte: Construção das autoras com base nos dados do site <https://www.obmep.org.br>

Tabela 3 - Resultados da Olimpíada Canguru Matemática (2018 – 2021)

	NÍVEL PE			NÍVEL E			NÍVEL B			NÍVEL C		
	OURO	PRATA	BRONZE	OURO	PRATA	BRONZE	OURO	PRATA	BRONZE	OURO	PRATA	BRONZE
2018	-	-	02	03	-	01	-	01	-	-	01	-
2019	-	-	-	03	-	-	-	-	-	01	01	01
2021	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01

Fonte: Construção das autoras com base nos dados site <https://www.cangurudematematicabrasil.com.br>

Tabela 4 - Resultados da OPIM 2018 – 2019

	NÍVEL I				NÍVEL II				PREMIADOS	
	OURO	PRATA	BRONZE	MENÇÃO	OURO	PRATA	BRONZE	MENÇÃO	PROFESSOR(A)	ESCOLA
2018	-	-	01	-	-	-	-	-	02	-
2019	-	-	-	-	-	-	01	-	01	-

Fonte: Construção das autoras com base nos dados do site <https://www.opim.ufpi.br>

Desde o período de 2016 é significativo os resultados em relação a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Privadas (OBMEP), em 2018 se inicia a participação e premiações na Olimpíada Piauiense de Matemática (OPIM) e na competição Internacional Canguru Matemática, gerando assim bons resultados em 2018 e 2019 também, com a pandemia os alunos não participaram da competição em 2020, porém agora em 2021 já possível participarem, e conseguiram 2 medalhas, além disso houve 30 menções honrosas do nível E ao C, ou seja do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo 08 escolas com alunos premiados. Tudo isso é fruto de um trabalho da SEMEC e de uma equipe de professores que acreditaram no potencial de seus alunos e desenvolveram ações extras para colaborar.

Assim, também como resultados de 2019, houve a participação pela primeira vez da OBMEP nível A (para alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental), segundo a SEMEC (2019), a premiação e categorização, ficou por conta do município. A prova tinha 15 questões objetivas. A equipe de coordenação de matemática da rede municipal com os professores de 4º e 5º ano entraram em acordo organizando categorias de premiação, onde acertando 15 itens da prova seria medalha de ouro, de 13 a 14 itens da prova seria medalha de prata, de 11 a 12 itens seria medalha de bronze e de 08 a 10 itens ganhariam o título de mérito. Assim, segue na tabela 5, o total de premiados nessa competição.

Tabela 5 - resultados da OBMEP Nível A

	OURO	PRATA	BRONZE	MÉRITO
2019	01	03	13	29

Fonte: Dados extraídos do arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Alto Longá PI.

Essa participação gerou bons resultados e a secretaria fez premiações com medalhas e Kits escolares aos medalhistas. Tendo 01 medalhista de ouro, 03 de prata, 13 de bronze e 29 honras ao mérito, totalizando assim 46 premiados.

Justificando a não atualização referente aos dados de olimpíadas em 2020 e 2021, essas não foram aderidas em vistas do contexto de pandemia e a dificuldade de acesso a internet, assim a OBMEP 2020 não aconteceu sendo reiniciada o processo de inscrição em abril de 2021, a OPIM não fez provas em 2020, a Canguru aconteceu de maneira online e as escolas não conseguiram colocar os alunos para fazer a prova online em 2020, o que já foi diferente em 2021 e os resultados foram proveitosos diante do cenário ao qual estamos vivenciando. O processo de formação de professores continuou em uma versão de encontros online, focando na criatividade das práticas para o ensino de matemática em um novo contexto e com outras demandas ainda mais complexas que o ensino presencial.

GUÍSA CONCLUSIVA

Percebe-se que no decorrer desse processo de formação houve uma organização da prática docente de forma a obter ganhos diários, podendo aprofundar o estudo dos referenciais e dos documentos que regem a educação brasileira como a BNCC, a utilização de metodologias claras e organizadas em equipe, atitudes de cooperação, persistência do professor e expectativas dos alunos. Muitos foram os alunos premiados nas competições olímpicas no decorrer desse processo, além de uma melhoria no IDEB e da proficiência.

Esta proposta de formação está sendo um suporte relevante para os professores conhecerem, produzirem, e aplicarem a teoria na prática, melhorando o seu desempenho profissional e proporcionando aos seus alunos a oportunidade de externar suas experiências cotidianas e visuais em prol da sua compreensão e aplicação dos conceitos, aprendendo com prazer.

Se valendo da fala do PROFESSOR E, o FORMAT vem contribuindo para que as metodologias de ensino sejam aplicadas a cada situação respeitando os conhecimentos prévios, as dificuldades e limitações dos estudantes de forma a garantir ao professor a oportunidade de produzir materiais didáticos que facilite aos alunos o acesso aos conhecimentos sistematizados. As práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas de maneira satisfatória visando oferecer ao aluno uma aprendizagem de qualidade, dando subsídio de acordo com os requisitos exigidos pelas novas metodologias de ensino, aplicado dessa forma, observa-se que os objetivos estão

sendo alcançados, pois quando o aluno participa por inteiro da aula está desenvolvendo o seu pensamento crítico, cognitivo e emocional diante dos problemas enfrentados na sociedade.

Nessa perspectiva, como disseram em seus relatos, os professores desse grupo se diferenciam pela união e parceria, onde as experiências e os materiais construídos são divididos entre todos, facilitando assim o trabalho no dia a dia. São muitas as dificuldades encontradas para se obter um bom resultado, pois ao chegar nas escolas as diversas vivências, a cultura e as condições física, psíquica e familiar podem colaborar ou atrapalhar no processo de ensino e aprendizagem. Porém, com o planejamento e as estratégias traçadas o professor tem uma potencialidade maior em sair dessas controvérsias pessoais e vivenciais.

Com isso, percebe-se que o trabalho em equipe, profissionais capacitados, estudantes estimulados, planejamento, projetos de intervenção e a análise dos resultados são excelentes ferramentas para iniciar um progresso educacional.

Por fim, constatou-se que a vivência de formação propiciou aos envolvidos uma nova forma de trabalhar a matemática, a partir do estudo em grupo e de situações práticas realizadas com os estudantes na escola, no sentido de vislumbrar caminhos e cenários de atuação capazes de renovar o exercício do processo educativo, tendo em vista a superação de concepções tradicionalistas e a utilização das diversas concepções atuais.

O estudo desenvolvido aponta a necessidade dos professores buscarem práticas inovadoras de ensino, atualização no que se refere aos documentos legais e curriculares, para proporcionarem uma educação de qualidade, eficiente, criativa, inovadora, crítica e significativa, o que vem a ser um desafio constante, principalmente nesse novo contexto que perdura por mais de um ano por conta da pandemia que assola nosso país e conseqüentemente nossas escolas.

Desejamos colaborar com as pesquisas e profissionais da educação que desejam se valer de algum processo de sucesso que aconteceu no decorrer desses anos de FORMAT em Alto Longá – PI, onde a Educação ficou em movimento constante, fazendo a articulação entre formação continuada, saberes, práticas pedagógicas e aprendizagem no ensino de matemática.

REFERÊNCIAS

ALVES, R de O; MOURA, M. da G. C. **Formação de professores da educação de jovens e adultos.** Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) –versão on-line, n. 12 (jan. –jun. 2012), Feira de Santana –BA (Brasil), p.110-122, jun./2012.

AZEVEDO, L. C. S. S.; RAMALHO, M. N. M. **Formação Continuada de professores: os desafios da construção de propostas político-pedagógicas.** Linhas Críticas. Brasília - DF, v. 17, n. 32, p. 33-44, jan./abr. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino.** – 4ª ed – São Paulo: Contexto, 2005.

BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Inep. Disponível em <https://www.ideb.inep.gov.br/resultado> Acesso em 15 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei do Piso nº 11.738/2008.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 20 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 de agosto de 2019.

BRASIL. **Olímpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Privadas.** <https://www.obmep.org.br>. Acesso em 10 de abril de 2021.

BRASIL. **Olimpíada Canguru Matemática Brasil.** <https://www.cangurudematematicabrasil.com.br>. Acesso em 01 de março de 2021.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/** Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Conhecimento Científico. **Chamada MCTIC/CNPQ nº 02/2017. Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - SNCT.** 20 de abril de 2017. Disponível em resultado. cnpq.br/5356380812571846.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática.** Diário do Grande ABC. Santo André: sexta feira, 31 de outubro de 2003.

FLEMMING, D. M.; LUZ, E. F.; MELLO, A. C. C. de. **Tendências em Educação Matemática: Livro didático.** 2. ed. - Palhoça : Unisul Virtual, 2005.

GADOTTI, M. **Escola cidadã.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2019.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 7ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2003.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa. V. 47. N.166, p 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVÉR. A. M. **El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela.** In: MEDRANO, Consuelo Vélaz de.; VAILLANT, Denise. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas 2021. Madrid, España: Fundación Santillana, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2020. p. 79-88. Disponível em: www.oei.es. Acesso em: 10.12.2020.

POZO, J. I.; ECHEVERRÍA, M. P. P.; CASTILLO, J. D.; CRESPO, M. A. G.; ANGÓN, Y. P. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.** Porto Alegre, 1998.

PIAUI. **Olimpíada Piauiense de Matemática.** [https:// www.opim.ufpi.br](https://www.opim.ufpi.br). Acesso em 30 de março de 2021.

PIAUI, Secretaria Municipal de Educação. **Departamento de Formação Continuada e Estatística.** Alto Longá, 2021.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino perspectivas e desafios.** Porto Alegre: 2 ed. Sulinas, 2004.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Trad. Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

CAPÍTULO 23

LEVANTAMENTO DE MÉTODOS AVALIATIVOS EM BIOLOGIA NA PERSPECTIVA DOCENTE DE UM INSTITUTO FEDERAL

Vivian Almeida Assunção
Airton José Vinholi Júnior

RESUMO

Avaliar é uma atividade comumente utilizada por docentes para verificar o nível de aprendizagem do estudante após uma determinada sequência de ensino. O habitual é a utilização de provas somativas, abertas e/ou de múltipla escolha. Há de se considerar que em uma determinada sala de aula, existem estudantes com diferentes níveis e tipos de inteligências. Nos Institutos Federais, onde o Ensino é integrado, apresentam como proposta a preparação do alunado ao mundo de trabalho, por meio do Ensino Técnico Profissional e Tecnológico. Entre as disciplinas de cunho comum, a Biologia é favorecida por envolver a utilização de aulas práticas, mas que nem sempre costuma ser uma estratégia que, de fato, ocorre no contexto das instituições. Assim, o objetivo foi realizar um levantamento de métodos avaliativos utilizados por docentes da disciplina de biologia do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, buscando levantar seus principais pontos de vista em relação ao tema. O estudo qualitativo foi desenvolvido por meio de um formulário semiestruturado no segundo semestre de 2019. Em geral, os docentes diversificam seus métodos avaliativos, mostram-se preocupados com o aprendizado e apontam como provavelmente poderão aprimorar o desempenho dos estudantes. Observa-se, também, que os docentes utilizam métodos avaliativos diagnósticos, pois se preocupam com aprendizado discente e buscam se atualizar em relação aos conteúdos (biológicos e pedagógicos). O exercício da interdisciplinaridade tende a contribuir para que os discentes reconheçam suas aptidões dentro de contextos variados e de múltiplas inteligências, possibilitando que se tornem mais aptos e críticos na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Integrado; Desempenho Educacional; Aprendizagem de Biologia.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é uma ferramenta utilizada para mensurar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, na maioria das vezes é classificatória e mensura apenas o quanto que o aluno memorizou dentro de uma sequência trabalhada pelo docente. O autor a seguir aponta que:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (LUCKESI, 2002, p. 34).

Somado a isso, na maioria das vezes o ensino é fragmentado e distante do cotidiano dos alunos, o que torna o ato de ir à escola, em muitos casos, uma atividade entediante. No entanto, LUCKESI (2002, p. 32) aponta que a: “A avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.”

Esse fato contribui para que os docentes possam ter uma visão diferenciada em relação aos resultados do conteúdo aplicado. Atuar como docente não é uma atividade simples, pois ao mesmo tempo que pode instigar os alunos em seus sonhos e expectativas, dependendo do contexto de ensino, também pode desanimá-los. Dentre as diversas disciplinas que compõem o currículo da maioria dos cursos na educação básica, a de Biologia, que estuda a vida, apresenta uma gama de conteúdos e subáreas. Entretanto, pode ser contextualizada de diversas formas, métodos e ambientes.

Somado a isso, em muitos casos, os alunos chegam ao Ensino Médio visando ingressar no Ensino Superior e no mundo do trabalho.

Atualmente, as expectativas e aspirações dos alunos – a curto (visando a um emprego imediato) e a longo prazo (preparação para a universidade) – têm como foco o mercado de trabalho. No entanto, a sociedade capitalista, na qual o trabalho está a serviço da acumulação do capital, promove a subordinação, a alienação do trabalhador (FERREIRA, MOSQUERA, 2010, p. 5).

O método avaliativo para o ingresso nas universidades públicas, um dos principais desejos dos estudantes de ensino médio, é classificatório e depende da nota alcançada no Exame Nacional Ensino Médio (ENEM) e/ou em seleções denominadas vestibulares, que na maioria das vezes focam em um aprendizado baseado em aprendizagem mecânica e memorística a assuntos relacionados aos tópicos. Na maioria das vezes garante o melhor desempenho, aqueles que estudaram em “melhores escolas”. No entanto, os Institutos Federais, cuja missão integra o ensino médio ao ensino técnico, de caráter público e gratuito, se configura como uma rede de instituições que aumentam o leque de possibilidades aos estudantes, pois possibilitam o ingresso à universidade em função da qualidade de ensino, bem como oportunizam a atuação dos estudantes egressos como técnicos na área de formação estudada no Instituto Federal.

No ensino integrado, dentre as várias propostas conceituais, configura-se que:

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO, FRIGOTTO, 2015, p.63).

Para contribuir na compreensão das avaliações e demais aspectos que ocorrem no Ensino Médio, as Instituições de Ensino publicam os Projetos Pedagógicos dos Cursos. A redação dos mesmos conta com a contribuição de docentes, profissionais da área pedagógica e gestores, que os elaboram com o documento no intuito de explicitar como as atividades devem ser desenvolvidas e atribuídas aos envolvidos no processo como um todo. No IFMS, essa proposta é denominada Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), individualizada para cada curso e cada modalidade oferecida pela instituição. Além disso, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento obrigatório para as instituições públicas, renovado a cada cinco anos, aponta detalhes dos procedimentos a serem desenvolvidos na Instituição para alcançar os objetivos.

O ensino na educação profissional requer que o docente seja capaz de instrumentalizar o exercício profissional, garantindo a articulação entre as técnicas específicas, a didática e o conhecimento técnico do docente (ARAÚJO, 2008; FERREIRA, MOSQUERA, 2010), o que pode ser desafiador ao professor que vem de um ensino tradicional e não integrado. Além disso, levando em consideração a disciplina de biologia, existe um cunho teórico e prático que possibilita interfaces, o que tende a favorecer diferentes métodos para a avaliação docente em relação ao conteúdo a ser aplicado aos alunos. Apesar disso, nas Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (2006), consta que:

[...] apesar de a Biologia fazer parte do dia-a-dia da população, o ensino dessa disciplina encontra-se tão distanciado da realidade que não permite à população perceber o vínculo estreito existente entre o que é estudado na disciplina Biologia e o cotidiano. Essa visão dicotômica impossibilita ao aluno estabelecer relações entre a produção científica e o seu contexto, prejudicando a necessária visão holística que deve pautar o aprendizado sobre a Biologia (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p. 17).

Partindo do pressuposto que o Ensino de Biologia favorece que os docentes diversifiquem seus métodos avaliativos, no entanto, ainda assim o componente avaliação fica sob o poder dos docentes (LUCKESI, 2002). Com isso, o objetivo deste trabalho é realizar o levantamento de métodos avaliativos que os docentes de Biologia do IFMS utilizam e seus respectivos pontos de vista em relação ao tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escolha de abordagens a serem atribuídas em uma avaliação não é uma tarefa simples, especialmente no tocante às diferentes inteligências presentes nos alunos em uma sala de aula (GARDNER, 2011). Além disso, há preocupação em instigá-los a aprenderem e não causar distinção dentre eles. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner tende a contribuir junto

aos docentes com o leque de inclusões que pode aderir em seus métodos avaliativos. O autor aponta que as diferentes inteligências podem ser reunidas em inteligências: Linguística, Lógica Matemática, Musical, Espacial, Corporal cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalista e Existencialista (GARDNER, 2005).

As diferentes inteligências justificam a menção do cotidiano em sala de aula, pois a descoberta da afinidade pode instigar os alunos a buscarem as atividades dos quais se identificam, algo mensurável pelo desempenho obtido. Nessa linha de raciocínio, para que o aluno progrida dentro de seu contexto de aprendizagem:

Pode-se ajudar um aluno a progredir de muitas maneiras: explicando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional a seus recursos; aliviando sua angústia, devolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relação ou o contrato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno (PERRENOUD, 1998, p. 5).

Complementando o descrito acima, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 40) atribuem à avaliação a finalidade de: “[...] revelar fragilidades e lacunas, pontos que necessitam de reparo e modificação por parte do professor. Ou seja, a avaliação deve estar centrada tanto no julgamento dos resultados apresentados pelos alunos quanto na análise do processo de aprendizado.”

Nestes aspectos, a avaliação tende a ser promissora e uma ferramenta para contrapor ao descrito no Plano Estadual de Mato Grosso do Sul:

Os resultados apresentados demonstram as altas taxas da reprovação e do abandono escolar no ensino médio, suscitando, assim, preocupante questão em Mato Grosso do Sul. Dentre os fatores apontados estão: desinteresse do estudante pela escola; organização curricular desarticulada dos anseios e das necessidades dos jovens; busca por trabalho; não conciliação do emprego com o estudo; falta de perspectiva ou objetivos, aliados ao não apoio familiar. (PLANO ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 30)

Ao fazer leitura dos PPC's dos cursos do IFMS, tendo como referência o do curso de Mecânica, do *campus* Campo Grande, observa-se que o método avaliativo inclui diferentes ferramentas: prova objetiva, dissertativa, prática, palestra, projeto, relatório, seminário, dentre outros. Além disso, consideram no critério avaliativo que:

Poderá haver aproveitamento de conhecimentos adquiridos na Educação Profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos de:

- disciplinas ou módulos cursados em outra habilitação profissional;
- estudos da qualificação básica;
- estudos realizados fora do sistema formal;
- competências adquiridas no trabalho.

Quando o estudante demonstrar, previamente, o domínio dos conhecimentos de uma unidade curricular, o respectivo professor poderá orientar o estudante a requerer a avaliação antecipada desses conhecimentos. Considerar-se-á aprovado o estudante que demonstrar aproveitamento igual ou superior ao estabelecido no Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do IFMS. Entende-se por período letivo o período de um semestre ou um ano (IFMS, 2019, P. 71).

Ao formar um discente como técnico ou para a carreira acadêmica, espera-se a compreensão entre o significado da integração entre o que o mundo do trabalho e que domine sua área de atuação, mas antes consiga atuar em equipe, esteja sempre se aprimorando, seja consciente e tenha responsabilidade em relação as demais formas de vida (FERREIRA, MOSQUERA, 2010). Somado a Biologia, a responsabilidade e a contribuição dela tendem a facilitar alternativas para as demais áreas do conhecimento e os modos avaliativos que podem estimular os alunos na busca por conhecimento ou desanimá-los em relação as escolhas e estudos. Nesses tipos de enfoque, os docentes tendem a contribuir. Estes atributos acima mencionados encontram-se no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS, cuja base de princípios filosóficos e teórico-metodológicos incluem o Trabalho como Princípio Educativo, a Pesquisa como Princípio Pedagógico e a Indissociabilidade entre Educação e Prática Social (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFMS, 2018).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A coleta de dados ocorreu por meio de um formulário semiestruturado disponível *on line* no *Google Forms*. O formulário foi composto por 14 questões em que os docentes de Biologia do IFMS se propuseram a responder voluntariamente por convite recebido por e-mail. A pesquisa caracteriza-se do tipo qualitativa e foi desenvolvida no segundo semestre de 2019.

No formulário semiestruturado as questões são entregues prontas, no entanto, flexibiliza para que os participantes acrescentem o que for necessário. Somado a isso, a pesquisa qualitativa, favorece realizar o levantamento do ponto de vista do entrevistado em relação a sua formação acadêmica e aos métodos avaliativos utilizados com maior flexibilidade, pois os dados foram apresentados de modo descritivo.

As questões que compuseram o questionário semiestruturado e que serviram de base para a análise qualitativa dos dados foram:

- 1) Você cursou seu Ensino Médio em Instituição de Educação Profissional e/ou Tecnológica?
() Não () Sim
- 1.1) Caso sua resposta tenha sido SIM na pergunta 1, responda: a) Em qual Instituição? b) Isso lhe facilita lecionar hoje em um Instituto Federal?

2) Qual foi a modalidade de formação realizada em graduação?

() Licenciatura () Bacharelado () Licenciatura e Bacharelado

3) Você fez Pós-Graduação? () Não () Sim

3.1) Se sua resposta foi SIM na questão 3 e tenha realizado Especialização, foi em qual área do conhecimento?

3.2) Se sua resposta foi SIM na questão 3 e tenha realizado mestrado, foi em qual área do conhecimento?

3.3) Se sua resposta foi SIM na questão 3 e tenha realizado doutorado, foi em qual área do conhecimento?

4) Há quantos anos atua no Ensino Médio?

5) Há quantos anos atua no Ensino Superior?

6) Há quantos anos atua no IFMS?

7) Considerando atividades avaliativas do tipo prova escrita, caso você utilize, que tipo de método de questão mais costuma utilizar?

() Questões objetivas (múltipla escolha)

() Questões abertas (descritivas)

() Outro método

7.1) Caso tenha optado pela alternativa “Outro método” na questão 7, mencione outro tipo de método de pergunta utilizado em avaliações.

8) Há algum tipo de instrumento avaliativo, que não seja avaliação escrita, que você utiliza em suas aulas (independentemente de ser o mais utilizado ou não)? () Não () Sim

8.1) Caso na questão 8 sua opção tenha sido sim, qual (is) instrumento (s) avaliativo (s) utiliza?

9) Você costuma utilizar algum referencial teórico de ensino e/ou aprendizagem na condução de suas aulas? Em caso positivo, escreva qual referencial e mencione quais são as práticas utilizadas para seguir esse referencial.

10) Você faz aulas práticas com seus estudantes? () Não () Sim

10.1) Caso tenha respondido sim na questão 10, descreva qual é o tipo de aula prática que você mais utiliza.

11) Você faz avaliação de suas aulas práticas? () Não () Sim

12) Você acredita que os métodos avaliativos empregados no contexto da docência podem contribuir com a evasão escolar? () Não () Sim

12.1) Caso tenha respondido sim na questão 12, justifique.

13) Algum estudante já questionou seus métodos avaliativos?

() Não () Sim

13.1) Caso tenha respondido SIM na questão 14, nesse caso, você acatou ou não o referido questionamento? () Não () Sim

14) Utilize esse espaço para fazer, se preciso, considerações sobre a alguma questão ou algo que achar pertinente.

ANÁLISE DOS DADOS

Perfil docente

O formulário foi respondido por 10 docentes, dos *campi* de Nova Andradina, Três Lagoas, Naviraí, Dourados, Ponta Porã, Aquidauana, Jardim e Campo Grande. Observa-se que os docentes não cursaram Ensino Médio em Instituição de Educação Profissional e/ou Tecnológica.

A maioria dos professores são Licenciados (70%) e 30% são Licenciados e Bacharéis em Ciências Biológicas. Todos apresentam pós-graduação, 60% são especialistas (Especialista em Metodologia do ensino Superior Educação - Dentro da linha de Educação, Pobreza e Desigualdade Social; Biotecnologia Produção de Biodiesel; Mídias na Educação e Recursos Hídricos; Especialização em Meio Ambiente e Ensino de Biologia e em Geografia).

Os docentes mestres fizeram pós-graduação em Entomologia e Conservação da Biodiversidade; Saúde e Tecnologia, Área de concentração Genética; Meio Ambiente; Entomologia; Ensino de Ciências; Ciências Agrárias; Biologia Vegetal; Agronomia; Mestrado em Estudos Fronteiriços e Qualidade da água.

Em relação ao doutorado, 50% responderam e as áreas de conhecimento que são: Entomologia e Conservação da Biodiversidade; Entomologia; Educação; Ciências Agrárias e Botânica.

Em relação ao tempo em que atuam no Ensino médio, observa-se que 30% atuam a menos de 11 anos; 30% de 12 a 20 anos e 40% de 21 a 25 anos. No ensino superior 20% nunca atuaram, 70% em até 11 anos e 10% em 15 anos. Em relação ao tempo de atuação como docente no IFMS, dos oito docentes que responderam, 62,5% estão em até quatro anos, 25% de cinco a oito anos e 12,5 % acima de nove anos.

Levantamento de dados avaliativos

Em relação aos métodos avaliativos adotados pelos docentes, 50% utilizam questões objetivas (múltipla escolha), 10% questões abertas (descritivas) e 40% outros métodos. Dentre os outros métodos citaram: “*Mistura entre questões discursivas e de múltipla escolha. São*

cinco questões objetivas e cinco abertas em cada prova.”; “Questões objetivas, abertas e de verdadeiro e falso, tentando diversificar”; “Questões objetivas e descritivas” e “Objetivas e abertas”.

Todos os docentes utilizam outros métodos avaliativos além da avaliação escrita. Dentre os métodos citaram:

“Atividades que estimulem a pesquisa e treine a habilidade discursiva.”

“Participação dos alunos e sistema de aumento gradual de notas por crescimento quantitativo.”

“Desenvolvimento de aulas práticas, seminário e resolução de lista de exercícios em grupo.”

“Relatórios de aulas práticas, elaboração e apresentação de experimentos, seminários, roda de conversa, debates, elaboração de maquetes, questionários, desenhos.”

“Mapas Conceituais; Apresentação de projetos; Modelos didáticos”.

“Listas de exercícios Relatórios Trabalhos em grupos”.

“Faço um controle que resultará em uma nota (0-10) composta por todas as atividades executadas em sala, trabalhos, tarefas e outros.”

“Relatórios de aula prática”.

“Aulas práticas.”

“Avaliação Formativa”.

Em relação ao referencial teórico de ensino e/ou aprendizagem na condução de suas aulas, 60% dos participantes responderam, e destes, dois alegaram não utilizar referencial teórico. Percebe-se, nas respostas, que alguns docentes não estabeleceram ligação da pergunta a um determinado referencial teórico de ensino e/ou aprendizagem, ou seja, responderam abordando referencial teórico como um instrumento de condução teórica para o desenvolvimento das aulas. Segue abaixo os demais resultados:

“O referencial teórico é o PPC de cada curso do IFMS que norteia a grade de curricular. A partir dele são montadas as aulas teóricas e práticas. Para cumprir com o PPC do curso, a ferramenta utilizada é o planejamento de aula.”

“Livro didático. Para leitura dos textos e para atividades (questionários do livro).”

“Sempre busco os conhecimentos prévios dos alunos nas aulas, além de fomentar aulas mais participativas. Tento sempre incluir experimentos, vídeos e imagens.”

“Atualmente estou tentando adotar a Metodologia Ativa (SALA DE AULA INVERTIDA) - Produção do material para o aluno trabalhar on-line (ainda estou no processo de construção da plataforma, então uso o e-mail para disponibilizar o material) e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial. - Propor atividades que sejam coerentes e que auxiliem os alunos no processo de construção do conhecimento. Moran, José. Referência: Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Também pesquisa muita coisa na internet.”

Dentre os docentes, 90% desenvolvem aulas práticas, destes 70% utilizam laboratório 20% campo, sendo que um dos *campi* ainda não apresenta laboratório.

80% dos docentes realizam avaliações práticas e 70% dos mesmos, acreditam que os métodos avaliativos empregados no contexto da docência podem contribuir com a evasão escolar. Justificaram que isso se deve, provavelmente, em função das seguintes justificativas:

“Pois esses métodos possibilitam avaliar o aluno além do conhecimento restrito ao conteúdo, podendo se verificar o interesse, as dificuldades e com isso promover ações paliativas e individuais.”

“Alunos, pais e o próprio sistema não enxergam conhecimento, enxergam apenas notas, portanto notas baixas são desestimulantes, não importa se o aluno aprendeu o conteúdo, mas não conseguiu transcrever isso para a avaliação por não ter sido treinado para isso. Nossos alunos (de modo geral no Brasil, não apenas nos IFs) não sabem resolver problemas, sabem apenas resolver exercícios.”

“Atualmente há muitos conteúdos dentro de um PPC (considerando todas as disciplinas cursadas) e isso obriga o professor a cumprir o cronograma apertado para cumprir mais de 80% de conteúdos propostos. Sendo assim, aumenta consideravelmente do número de atividades avaliativas, provas e práticas. O exagero de disciplinas e suas avaliações sobrecarrega o aluno e podem contribuir para o abandono do curso.”

“Alguns estudantes apresentam muitas dificuldades com alguns dos métodos avaliativos, por isso, é importante variar as formas de avaliações.”

“A adoção de apenas um método, caso o estudante não esteja adaptado, isso pode ser motivo de evasão. Muitos docentes não variam seus métodos avaliativos, cobram demasiadamente os conteúdos apresentados, na maioria das vezes, de forma mecânica.”

“Avaliações incoerentes causam baixas notas, levando a reprovações e conseqüentemente a evasão.”

“As avaliações resultam em notas, e vejo que as notas baixas desestimulam e ajudam sim a evasão escolar.”

No entanto, apenas 50% dos participantes já questionaram aos discentes o ponto de vista deles em relação aos seus métodos avaliativos adotados, e destes, 40% acataram as sugestões de melhora, após a resposta dos alunos.

Os docentes tiveram espaço para comentar mais considerações relacionadas ao assunto e somente 20% responderam. As respostas seguem abaixo:

“Avaliar não garante o conhecimento efetivo do aluno, contudo é uma "métrica" ainda necessária para "medir" o conhecimento adquirido dentro de um período. E avaliar conhecimentos e conteúdos transcendem o espaço da sala de aula, e quando se monta uma avaliação, alguns critérios como a vivência e experiência que o aluno apresenta com certo conteúdo deve ser levado em conta. "Ensinar" e Avaliar se tornam bem mais fáceis quando conseguimos invadir a vivência dos alunos com o conteúdo proposto.”

“Acredito que o maior desafio do professor seja a cultura estabelecida no Brasil com relação às avaliações. Os estudantes já se adaptaram ao sistema de avaliações por provas escritas e normalmente eles se preparam mais quando a prova escrita é utilizada. Quando outro método avaliativo é empregado o próprio estudante, muitas vezes, não dá o mesmo valor e não se dedica com a mesma intensidade.”

DISCUSSÃO

A maioria dos docentes não estudaram no modelo de ensino do qual são docentes atualmente. No entanto, apontam itens que observam atrapalhar o desenvolvimento de um ensino diferencial. Com as respostas obtidas, percebe-se que a temática de avaliação atribuída pelos docentes é tema que a maioria se interessa e encontra disposto a flexibilizar. No entanto, ainda assim há evasão de discentes, LUCKESI (2002) aponta que:

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim a distribuição social (LUCKESI, 2002, p. 37).

Essa evasão é observada também em instituições com ensino não integrado, em que o ensino fragmentado repleto de conteúdos afastados do cotidiano, faz com que os alunos frequentem o ambiente escolar por serem obrigados. Somado a isso, provavelmente as múltiplas inteligências dos alunos não são consideradas durante as avaliações, os conflitos familiares e o excesso de conteúdo atrapalhem o desenvolvimento deles com sucesso.

A exemplo de conteúdos de maior assimilação pelos alunos são os relacionados a Saúde, conforme descrito por discentes em pesquisa que relata quais assuntos são os mais assimilados em Biologia no Ensino Médio, dentre as razões por ser um tema que envolve o autocuidado

(MALAFAIA *et al.*, 2010; DURÉ *et al.*, 2018). No entanto, alguns discentes apontam que muitas vezes, o desinteresse dos alunos atrapalha o desenvolvimento de atividades pelos docentes (MALAFAIA *et al.*, 2010). No atual momento fica propício, por exemplo, atuar em frentes relacionadas a importância da Biologia perante a pandemia viral Covid 19, epidemia como a Dengue, o afastamento de humanos às outras formas de vida e a importância do biólogo em cenários como o atual. Acredita-se que com a assimilação desse conteúdo dentro do referencial teórico possa haver maior contribuição no processo de ensino e aprendizagem e provavelmente favoreça a formação de sujeitos mais críticos.

Observa-se que a maioria dos docentes têm a tendência de seguir referenciais teóricos com pressupostos à luz da educação profissional e tecnológica, que incluem o Trabalho como Princípio Educativo, a Pesquisa como Princípio Pedagógico e a Indissociabilidade entre Educação e Prática, uma vez que o estabelecimento de estratégias internas nas gestões de ensino dos Institutos Federais tem como alinhamento esse pressuposto teórico. As técnicas utilizadas, mesmo com evasão, colocam os Institutos Federais dentre as melhores instituições nacionais de Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de avaliar não é fácil ao docente, especialmente aos que manifestam maior preocupação com o diagnóstico que pode proporcionar, como descrito por Luckesi (2002). Pelas respostas dos docentes, talvez a maior flexibilidade no conteúdo avaliativo presente no PCC poderia contribuir para reduzir a evasão. Cabe ressaltar que há interesse, ao menos dos que responderam, flexibilizar o seu modo de avaliar. Somado a isso, provavelmente o incentivo aos docentes atuarem de forma interdisciplinar poderia aumentar o interesse dos alunos pelo curso e contribuir para explorarem qual(is), dentre as múltiplas inteligências, têm maior aptidão. Somado a isso, com os dados obtidos nessa pesquisa ressalta-se a importância da relação docente e discente no processo de ensino aprendizagem, cabendo a ambos e as instituições de ensino a flexibilização para que tenhamos sujeitos mais críticos que possam ajudar a sanar problemas socioambientais e de outros cunhos. Sugere-se que seja avaliado o ponto de vista discente em relação aos métodos avaliativos, pois em conjunto o sucesso de ensino e aprendizagem tende a ser maior e efetivo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional.** Trabalho & Educação, v. 7, nº 2, mai/ago 2008, p. 53-63.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, mai/ago. 2015, p. 61-80.

DURÉ, Ravi Cajú, ANDRADE, Maria José Dias de; ABÍLIO, Francisco José Pegado. **Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano?** Experiências em Ensino de Ciências v.13, n.1, 2018, p. 259- 272.

FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Os professores da Educação Profissional: sujeitos (re)inventados pela docência.** Revista Liberato, v.11, n.16, 2010, p. 96-109.

GARDNER, Howard 2005. **Multiple lenses on the mind. Paper delivered at Expo-Gestion. Bogota, Colombia.** Disponível em: <https://howardgardner.com/papers/> . Acesso em abril de 2020.

GARDNER, Howard 2011. **The theory of multiple intelligences: As psychology, as education, as social science.** Madrid, Spain. Disponível em: <https://howardgardner.com/papers/>. Acesso em maio de 2020.

IFMS. **Projeto Pedagógico do Curso do Técnico de Mecânica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-mecanica-campo-grande.pdf/>. Acesso em maio de 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MALAFAIA, Guilherme; BÁRBARA, Vinícius Fagundes; RODRIGUES, Aline Sueli de Lima. **Análise das concepções e opiniões de discentes sobre o ensino da Biologia.** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, nov. 2010, p. 165-182.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 2, 2006, p. 135.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed. 1998. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod_resource/content/3/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas Perrenoud Porto%20Alegre%2C%20Artmed%2C%201998..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod_resource/content/3/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas%20Perrenoud%20Porto%20Alegre%2C%20Artmed%2C%201998..pdf). Acesso em maio de 2020.

PLANO ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL 2014. **Plano Estadual de Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>. Acesso em maio de 2020.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2018. **Plano De Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf/view>. Acesso em junho de 2020.

CAPÍTULO 24

A LINGUAGEM APLICADA AO ENSINO DE CIÊNCIAS NA SALA DE AULA

Jéssica Mirele Monteiro da Costa
Gelbis Martins Agostinho
Ralph de AraujoStellet
Jackeline de Araujo Barreto Pessanha
Aline Peixoto Vilaça Dias

RESUMO

O ensino de ciências biológicas é fundamental na educação básica já que proporciona aos alunos a construção de senso crítico, levando-os a compreender o mundo a sua volta. Porém esse ensino envolve conceitos complexos, termos e palavras de difícil entendimento para o educando, já que algumas são oriundas inclusive do latim o que dificulta ainda mais a compreensão e o aprendizado. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo discutir a dificuldade de aprendizagem dos conceitos da área de ciências biológicas em decorrência da linguagem científica usada na sala de aula, além disso, buscamos mencionar a importância da transposição didática como facilitadora do aprendizado dos alunos. Para isso, a metodologia aplicada neste trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, pautada em autores como Krasilchik (2016), Santos et al. (2007), Libâneo (1994) entre outros autores que abordam a temática discutida neste trabalho. Para que realmente seja compreendido os conceitos referentes a área de ciências biológicas por parte dos alunos é preciso que os professores façam uso de uma linguagem facilitadora, caso contrário o ensino será apenas memorístico e como resultado os alunos terão uma aprendizagem defasada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Linguagem; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Para que o aluno desenvolva o aprendizado científico existe a necessidade do comprometimento do educador no que diz respeito à linguagem na exposição dos conteúdos em suas aulas. Existe uma grande necessidade de construir condições melhores nas escolas para que os alunos possam entrar em contato com informações e experiências que o levem a ter efetivamente um aprendizado, principalmente no que se refere ao ensino de ciências. A dificuldade do aprendizado de conceitos da área de ciências biológicas está ligada, na maioria das vezes, a linguagem usada na sala de aula pelo professor, caracterizada como puramente científica. Isso faz com que o aprendizado do aluno seja memorístico, mecânico e desvinculado do cotidiano.

O processo de aprendizagem se dá quase exclusivamente através da linguagem, que pode acontecer através da escrita ou da oralidade. É por esse meio que advém a educação científica, porém se a linguagem utilizada não favorecer o aprendizado, essa educação fica

defasada. Diante disso, faz-se necessário discutir como deve ser a linguagem usada nas aulas de ciências.

A justificativa da pesquisa se dá pelo fato dessa área do conhecimento ser indispensável para a formação escolar, isso porque contribui para uma formação crítica do educando, levando-o a compreender fenômenos, tomar decisões e questionar. Por tanto é preciso que o professor tenha conhecimento que a linguagem da área de ciências biológicas apresenta uma linguagem técnica, que não é comum no cotidiano do aluno. Logo, faz-se necessária uma mediação entre o conhecimento e o aluno através de uma linguagem simplificada, sem com isso prejudicar o aprendizado do aluno.

Sendo assim, o artigo tem como objetivo discutir a dificuldade de aprendizagem dos conceitos de biologia devido a linguagem científica, e também abordar a transposição didática como ferramenta facilitadora na aprendizagem do educando. O trabalho apresenta respectivamente as seguintes partes: Linguagem científica, Desafios no ensino de ciências biológicas, Comunicação entre professor e aluno, Transposição didática, Conclusões e Referências.

LINGUAGEM CIENTÍFICA

Foi nos anos 50 que a necessidade de acesso ao conhecimento científico pela população, foi considerada pela comunidade científica americana fator importante para o progresso econômico ocidental (CARVALHO, 2009). Isso porque os avanços dependeriam também do apoio da população, o que demandava compreensão por parte dela. A partir desse cenário que no final do século XX a educação em ciências ganhou grande ímpeto ao buscar a competência de todos os alunos no que diz respeito ao conhecimento científico. Todavia, a linguagem científica tem suas peculiaridades que envolvem termos e palavras específicas, que precisam de maior atenção ao ser ensinada. Sobre a relação entre linguagem e ciências, Oliveira et al. (2009) descrevem que a linguagem e a Ciência estão interligadas.

Parte-se do pressuposto teórico que a linguagem científica desenvolve o pensamento científico e com a complexificação deste desenvolve-se essa mesma linguagem científica. O domínio da linguagem pelo aluno transforma-se, assim, num valioso instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos e orienta a construção do próprio conhecimento. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 22)

Porém, os mesmos autores relatam que a exploração da linguagem como facilitadora entre o conhecimento científico e o aluno é um assunto pouco discutido nas pesquisas além de ser pouco trabalhada nas escolas. Breda et al. (2013) consideram que a linguagem, em especial nas aulas de ciências e matemática, é vista como complexa. Esse fato acontece porque essas

áreas envolvem uma linguagem abstrata, o que resulta na difícil compreensão dos conceitos pelos alunos. Ainda sobre a temática linguagem científica no contexto escolar, Oliveira (2009) afirma que:

(...) a exploração didática da linguagem pelos professores nas aulas de ciências é um assunto pouco considerado na literatura sobre Educação Científica. Na realidade, uma enorme complexidade envolve a exploração didática da linguagem científica já que a mesma obriga à mobilização de muitos saberes multidisciplinares. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 20).

Nota-se com isso a necessidade de considerar o fato de que a linguagem científica possui suas particularidades que a distingue da linguagem cotidiana. No que tange essa distinção, Santos (2015) completa que existe a necessidade de ênfase no processo de educação científica no sentido de facilitar a linguagem para que o aluno possa compreender os conhecimentos científicos. Para isso o autor apresenta como proposta ao professor a contextualização do conhecimento para que os alunos façam relação com o meio social em que vivem.

Na âmbito escolar, cabe ao professor favorecer a educação científica pois, como afirma Santos (2007), numa sociedade tecnológica ela proporciona ao aluno o conhecimento com a finalidade de desenvolvimento de sua competência cultural, onde a linguagem científica é utilizada como “ferramenta cultural na compreensão de nossa cultura moderna, é o grande desafio na renovação do ensino de ciências” (p. 487). À vista disso, é preciso que o aluno entre em contato com o conhecimento científico, mas não apenas de forma mecânica e memorística (FLÔR; CASSINI, 2011). É preciso que o aluno compreenda o que lhe é ensinado na sala de aula, pois a compreensão desses conteúdos são importantes para seu desenvolvimento social e crítico.

DESAFIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O ensino de biologia teve sua inserção tardia no contexto da educação escolar, foi uma das disciplinas “que mais tardou a ser incorporada ao currículo da Educação Básica” (FEITOSA et al., 2016, p. 1) No entanto, isso não a reduz sua importância, atualmente é uma disciplina obrigatória no currículo escolar. Segundo Sousa et al. (2015) o ensino de biologia tem se mostrado insuficiente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades nos alunos. Os autores veem a necessidade de mudança, descrevem que faz-se necessário que os alunos conheçam e compreendam os assuntos que envolvem a ciência biológica e como ela pode ser capaz de transformar a sociedade. Feitosa et al. (2016) abordam a importância do ensino de ciências biológicas para a formação dos alunos e explicam que quando a disciplina é:

Bem trabalhada em sala de aula, pode ajudar os estudantes a encontrar respostas para muitas questões e fazer com que eles estejam em permanente exercício de raciocínio, despertando o interesse e a busca progressiva pelo conhecimento. O uso da tecnologia mais presente na vida das pessoas ajuda a reforçar a ideia de que a disciplina é de grande valia para a construção do conhecimento científico, que auxilia na análise de assuntos da contemporaneidade e a se posicionar frente a eles. (FEITOSA et al., 2016, p. 1).

Ensinar biologia é uma atividade desafiadora para o educador, isso porque os conteúdos que ele ministra envolvem palavras que, na maioria das vezes, não são comuns no cotidiano do aluno, as pronúncias e escritas são difíceis. Além disso, a forma como as aulas são ministradas também pode dificultar a aprendizagem (DURÉ et al., 2018). Sobre isso, Santos et al. (2015, p. 218) aponta que os “professores ainda usam somente o livro didático como recurso metodológico tornando a disciplina cansativa e monótona não despertando o interesse dos estudantes”. Essa forma de ensinar colabora, assim, para a defasagem no aprendizado do aluno. Duré et al. (2018) explicam que o ensino de biologia só contribuirá na formação do educando quando:

Os conceitos e termos passam a ter mais significado para o estudante quando ele consegue acessar exemplos suficientes para construir associações e analogias, contextualizando o conteúdo com suas experiências pessoais. (DURÉ et al., 2018, p. 218)

No entanto, a realidade de sala de aula tem se baseado em outra forma ensinar. Como Feitosa et al. (2016) afirmam, o ensino de biologia tem sido voltado apenas para a transmissão de conteúdos, com aulas na maioria das vezes expositivas, onde o aluno é apenas um receptor de informações. Além de existir uma falta de interação entre o que é ensinado no ambiente escolar e a realidade vivenciado pelo aluno, o que torna as aulas “sem significado e irrelevantes para a grande maioria dos alunos” (p. 2). Alguns autores, como Freire (1980) e Nascimento (2009) apontam que a educação escolar não deve ser sem significados, ser reprodutivista e neutra. Nesse mesmo sentido, é importante acrescentar que:

Falar de neutralidade da educação é expressar uma vontade de mistificação. Com efeito, o educador tem suas próprias opções e as mais perigosas para uma educação de liberdade são aquelas que se transmitem sobre a cobertura da autoridade pedagógica sem reconhecerem-se como opções. (FREIRE, 1980, p. 77).

Visto isso, é preciso que os educadores se posicionem quanto a sua prática docente, para que possam levar seus alunos a tornarem-se críticos, questionadores e não apenas sujeitos passivos. Sobre a problematização no contexto escolar Gasparin (2005) descreve como deve acontecer:

A tarefa principal da escola é trabalhar os conhecimentos sistematizados, científicos, mas a partir da realidade, isto é, fazer com que os conceitos cotidianos ascendam aos científicos e estes desçam aos cotidianos para que se tornem científicos no cotidiano, por meio da mediação do professor. (GASPARIN, 2005, p. 215)

O centro da ação pedagógica compreende em levar os educandos a superação do “conhecimento vivencial-experiencial (senso comum)” por meio da prática docente (NASCIMENTO, 2009, p. 2996). Ou seja, os conteúdos ensinados não devem ter a função de imposição e sim de formação social, para que os alunos possam compreendê-los e incorporá-los na vida social.

COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

A palavra comunicação, segundo Schwanke e Cadei (2014, p. 24), tem origem na palavra latina *communicatione*, que significa “ato ou efeito de comunicar-se”. Já a palavra comunicar, original do latim, da palavra *communicare*, que é “tornar comum”. Para que ocorra comunicação é preciso “partilhar, transmitir, difundir, saber”. No que refere-se à interação entre linguagem e educação os autores afirmam que:

Em Educação, a forma como ocorre a comunicação entre o professor e seus alunos merece especial destaque, uma vez que pode facilitar, dificultar ou até mesmo impedir o processo ensino-aprendizagem. (SCHWANKE E CADEI, 2014, p. 24).

Portanto, o diálogo na relação professor e aluno se mostra essencial, já que permite de forma eficaz a interação e troca de conhecimentos. Segundo Krasilchih (2016, p. 57) na sala de aula, os educadores são capazes de apresentar claramente e de forma interessante os conteúdos aos alunos, que por sua vez são incentivados a apresentar suas ideias. Porém, há situações onde não há compreensão, o que gera “apatia ou mesmo antagonismo” isso gera um impedimento entre educador e educando, resultando em barreiras no aprendizado. Para António e Manuel (2015, p. 29888) “a relação professoraluno é uma categoria fundamental do processo de aprendizagem, pois dinamiza e dá sentido ao processo educativo”. Sobre essa relação, Libâneo (1994) completa dizendo que o educador não deve somente ensinar conteúdos, mas também conversar com os alunos e os ouvi-los. Acrescenta ainda que o professor:

Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor. (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

Krasilchih (2016, p. 58) descreve que a incompreensão do vocabulário das aulas de biologia ocorre porque o aluno não consegue acompanhar as aulas, isso acontece pelo fato de que são utilizadas palavras desconhecidas ou que lhes conferem entendimento diferente aos termos passado pelo educador. A autora cita como exemplo o uso da palavra fenômeno pelo professor e os alunos compreendem como sendo “o que surpreende”. Outro exemplo é quando o professor solicita um debate, os alunos julgam “debate” como situação de conflito, quando na verdade trata-se apenas de discutir, conversar sobre um determinado tema.

Nessa perspectiva, Bizzo (1998) atenta para o fato que os termos científicos precisam ser contextualizados, seus significados devem ser compreendido e utilizados de forma correta pelos alunos, mesmo que de modo simplificado, também deve ser acessível aos alunos de diferentes faixas etárias. Para isso o professor precisa usar os termos científicos gradualmente, certificando-se de que foram realmente compreendidos.

Nunes (2013) atribui a incompreensão do vocabulário de ciências biológicas ao fato dessa disciplina envolver uma variedade de palavras e termos específicos, cujas terminologias são provenientes de línguas como latim, grego, inglês. Esses termos e palavras adotados pela literatura científica dificultam o entendimento do aluno, já que o mesmo não apresenta o vocabulário necessário para a compreensão dos termos e palavras utilizados nos livros didáticos e pelo professor. Krasilchih (2016) considera que o excesso de vocabulário técnico usado pelo professor faz com que os alunos vejam a biologia como um mero conjunto de nomenclatura que precisam ser decorados. Para muitos alunos, esses vocabulários tornam-se apenas palavras vazias e sem significados, não sendo por sua vez assimilados. Sobre os termos da área de ciências biológicas, Nunes (2013, p. 19) descreve que os alunos sentem-se desorientados “e assim acabam optando por memorizá-los e afastando-os do gosto pela biologia”. Krasilchih (2016) apresenta como exemplo a situação presente:

Nas aulas de citologia o número de termos novos introduzidos passa de seis para onze por aula, o que indica ênfase na nomenclatura em lugar de destaque da análise dos processos metabólicos. Esse dado parece indicar também que o lugar de anatomia como fonte de sofrimento para os alunos, que tinham de decorar os nomes das estruturas, é ocupado agora pela citologia e a minuciosa descrição das organelas e dos mapas metabólicos, que os alunos acabam memorizando sem entender o que apresentam. (KRASILCHIH, 2016, p. 58)

A essa problemática, Bizzo (1998) atribui o despreparo de muitos professores, o que acaba resultando em um ensino inadequado, com uso exclusivamente de vocabulário científico, impedindo o aprendizado dos alunos. Como aponta Krasilchih (2016) os conceitos só tornam-se significativos para os alunos a partir do momento em que são expressos exemplos do que está sendo trabalhado e oportunidades para serem manipulados seja por experimentos, atividades práticas.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A educação é uma atividade social que ocorre em diferentes instâncias da sociedade, almejando proporcionar ao homem participar ativamente da civilização. Ou seja, a educação está diretamente relacionada à formação do homem para exercer relações sociais. A ciência da educação tem como função pedagógica compreender e explicar as várias configurações que a

educação apresenta no que refere-se a prática social, as contribuições que ela pode proporcionar (FONSECA; FONSECA, 2016).

A formação do homem como ser social não se limita apenas em inseri-lo na escola e apresentar conteúdos das diversas áreas do conhecimento, é preciso que ele entre em contato com os conteúdos mas também compreenda o que lhe é ensinado (FONSECA; FONSECA, 2016). Visto a necessidade de formação crítica, a didática surge no campo educacional tendo como centro o processo ensino-aprendizagem, com estudos voltados para a realização do ensino escolar almejando propostas destinadas a favorecer o aprendizado dos alunos (GERALDO, 2014). Sobre a educação escolar, Libâneo (1994) considera que é preciso entender que:

(...) a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula. (LIBÂNEO, 1994, p. 45).

Tendo sido determinado que os educandos, ao longo de sua formação devem conhecer conceitos básicos, experimentar o método científico e investigar as aplicações da biologia, ao professor cabe selecionar os conteúdos que mais contribuirão para a formação do aluno. Posteriormente deve ser escolhida pelo educador as atividades e experimentos que melhor favorecem a aprendizagem do educando. Para que o aluno seja capaz de compreender o conhecimento científico é preciso uma transformação na linguagem por parte do professor para que o conteúdo possa ser compreendido pelo educando. A esse processo de transformação é dado o nome de transposição didática, esse processo não prejudica o saber escolar, mas favorece o reconhecimento do saber científico, inserindo-o no contexto escolar (PEREIRA et al., 2018).

Brockington e Pietrocola (2005, p. 388) explicam que no processo de transposição didática um conteúdo é passado de um contexto para outro, passa por modificações, quando é ensinado esse conceito mantém a ideia original. Os conhecimentos não são meramente simplificados ou retirados do contexto original e levados aos alunos. A escolha da modalidade didática a ser usada vai acontecer de acordo com os conteúdos a serem trabalhados e dos objetivos designados (KRASILCHIH, 2016, p. 79). Nesse sentido, Freire (1998, p. 52) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Já para Fonseca e Fonseca (2016, p. 13) o ensino está ligado ao processo de transmissão de conhecimentos, e é função da didática ajustar “os elementos do planejamento de ensino e os

procedimentos e técnicas necessários para ensinar”. Não basta que o professor conheça a disciplina que leciona e os conteúdos que serão ensinados, é preciso saber como ensinar de modo a favorecer o aprendizado significativo do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu identificar que o ensino de ciências e biologia ainda apresenta características de uma educação tradicional, onde é comum a memorização dos conteúdos pelos alunos. Esse ensino memorístico faz com que essa área do conhecimento torne-se sem significado e sem importância para o aluno, visto que ele acaba não compreendendo a função que a disciplina possui no sentido de lhe proporcionar uma formação social crítica.

Além disso, verificou-se também que a linguagem estritamente científica, com a presença de termos e palavras específicas que não são comuns no cotidiano dos alunos, e uma forma de ensino que não preze pela clareza na apresentação dos conteúdos em sala de aula, tornam-se mais um obstáculo no ensino de ciências biológicas. Tudo isso culmina para um ensino mecânico e sem significado. Foi visto, dessa forma, que uma alternativa para romper com essa problemática é fazer a transformação da linguagem científica em linguagem de fácil entendimento para o aluno, sendo que uma forma é através da transposição didática. Já que esse instrumento quando usado corretamente não modifica os conceitos científicos, apenas faz com que eles cheguem até os educandos de maneira mais clara e sejam realmente compreendidos. Logo, faz-se com que o ensino de ciências biológicas cumpra com sua função que é contribuir com a formação crítica e social dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANTÓNIO, L. A. D.; MANUEL, J. A. C. Importância da relação professor- aluno na educação superior. In: EDUCERE-XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015. Disponível em: bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201_10845.pdf> Acesso em: 05 de março de 2019.
- BIZZO, N. Ciências: Fácil ou difícil?. São Paulo: ática, 1998.
- BREDA, A.; PELICOLI, A. F.; RAMOS, M. G. A função da linguagem no ensino de ciências e matemática: um olhar sobre o que pensam os professores. In: EDUCERE-XI Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015. Disponível em: Acesso em: 03 de março de 2019.
- BROCKINGTON, G.; Pietrocola, M. Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos conceitos de física moderna? In: Investigações em Ensino de Ciências, v. 10, p. 387-404, 2005.
- CARVALHO, G. S. Literacia científica: Conceitos e dimensões. In: Azevedo, F. & Sardinha, M.G. (Coord.). Modelos e práticas em literacia. Lisboa: Lidel, p.179-94, 2009.

DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J. D.; ABÍLIO, F. J. P. Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? In: *Experiências em Ensino de Ciências*, v.13, n.1. p. 259-272, 2018.

FEITOSA, R. R.; BRAGA, A. D. M.; SILVA, R. A. MARTINS, M. M. M. C.; SOBREIRA, A. C. M. O ensino de ciências/biologia: uma abordagem a partir da percepção de alunos do ensino fundamental. In: III CONEDU – Congresso nacional de Educação, Natal, 2016. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA18_ID3884_12082016194416.pdf> Acesso em: 10 de março de 2019.

FLÔR, C. C.; CASSIANI, S.. O que dizem os estudos da linguagem na educação científica?. In: *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 11, n. 2, p. 67-86, 2011.

FONSECA, J. J. S.; FONSECA, S. Didática geral. Sobral: INTA, 2016, FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GASPARIN, J. L. Didática: Processo de trabalho em sala de aula. Maringá: Eduem, Cadernos EAD, n. 14, 2005. GERALDO, A. C. H. Didática de Ciências naturais. Campinas: autores associados, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. Writing Science: literacy and discursive power. London: University of Pittsburgh Press, 1993. KRASILCHIK, M. Prática de ensino de biologia. São Paulo: Edusp, 2016. LIBÂNEO, J. C. Didática. 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.



_____. Adeus Professor, adeus professora: novas exigências educacionais e docente. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, S. A. A. A comunicação professor e aluno numa perspectiva freireana. In: IX EDUCERE-IX Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2009. Disponível em: Acesso em: 05 de abril de 2019.

NUNES, M. R. A problemática do vocabulário científico e o estudo etimológico como facilitador do conhecimento escolar de biologia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2013. Disponível em: . Acesso em: 25 de março de 2019. OLIVEIRA, T.; FREIRE, A.; CARVALHO, C. AZEVEDO, M. FREIRE, S.; BAPTISTA, M. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. In: *Educar em Revista*, n. 34, p.19-33, 2009.

PEREIRA, R. C.; PAIVA, M. A. V.; FREITAS, R. C. O. A transposição didática na perspectiva do saber e da formação do professor de matemática. In: *Educação Matemática Pesquisa*, v. 20, n. 1, p. 41-60, 2018.

SANTOS, C. J. S.; BRASILEIRO, S. G. S.; MACIEL, C. M. L. A.; SOUZA, R. D. Ensino de Ciências: novas abordagens metodológicas para o ensino fundamental. *Revista Monografias Ambientais*, v. 14, p. 217-227, 2015. Disponível em: Acesso em: 5 de abril de 2019.



SCHWANKE, C.; CADEI, M. S. Instrumentação em Zoologia, Botânica e Ecologia. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. SOUSA, A. O., ALMEIDA. M. S., SANTOS. F. A. da S., DONATO. E. L. O ensino da ciência através da física experimental para alunos de 9º ano das escolas públicas do município de Araruna-PB. In: II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande – PB, 2015. Anais II CONEDU, 2015.

CAPÍTULO 25

METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BOM JESUS-PI: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO CAMPO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Bruna Elvas Mangueira

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como as metodologias de ensino trabalham a Educação Ambiental no ensino básico, como campo interdisciplinar do conhecimento entre meio ambiente e sustentabilidade. Parte-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa, apresentando como estratégia de investigação e coleta de dados a realização de um grupo focal. A análise dos dados foi realizada a partir das seguintes categorias: primeira: metodologias utilizadas pelos professores do ensino básico como campo interdisciplinar do ensino da Educação Ambiental; segunda: como a Educação Ambiental está inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a terceira: importância de se trabalhar a educação ambiental como campo interdisciplinar na escola. Com base nos resultados percebe-se que os professores necessitam urgentemente de uma nova concepção de educação ambiental e de uma formação voltada para a temática sustentabilidade, com novas metodologias de ensino, utilizando outras formas de conteúdos, ferramentas, recursos inovadores e dinâmicos. Ressaltando as dificuldades, a falta de apoio da equipe pedagógica para se trabalhar com essa temática é uma reclamação constante. Assim, compreende-se que para que ocorra a interdisciplinaridade, não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, compreendendo-as como processos históricos e culturais, e atualização quando se refere às práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Metodologias. Educação Ambiental. Interdisciplinaridade. Ensino.

INTRODUÇÃO

Por refletir, durante as vivências do estágio supervisionado, e nossa formação acadêmica, que a educação ambiental, praticada por professores das diversas disciplinas, deve ser orientada e articulada em sala de aula experiências educativas, facilitando o olhar integrado do meio ambiente é de uma necessidade social e cultural, justifica a escolha dessa temática.

A questão ambiental, muito falada nas escolas e na comunidade em geral, ainda é pouco conhecida do ponto de vista conceitual, principalmente pelos professores. Atualmente a questão ambiental tem sido classificada como uma questão que precisa ser trabalhada com toda a comunidade e, sobretudo no ambiente educacional, pois as crianças e os jovens quando bem informadas sobre as causas ambientais, serão adultos mais conscientes com a natureza.

Sabe-se que a Educação Ambiental, é uma área voltada para a conscientização dos indivíduos e a comunidade como um todo sobre os problemas ambientais. Desse modo,

despertando uma consciência crítica ao cidadão sobre os problemas ambientais existentes. A preocupação com o meio ambiente revela que estamos vivendo um momento de desequilíbrio e divergências causados pela própria sociedade.

Medeiros e outros (2011, p.02) ressaltam a importância de tratar a questão ambiental no ambiente escolar: A conscientização quanto a essas causas ambientais deve iniciar cedo, pois é muito mais fácil fazer as crianças e os jovens entenderem a importância da natureza, e quando esse ensinamento tem início, logo elas com certeza, vão crescer com essas ideias e pensamentos bem formada.

Baseando nisso, têm-se na Educação Ambiental, uma ferramenta para a mudança de comportamento, desejando alcançar o desenvolvimento sustentável a partir de ações, concepções e mudanças.

Diante disso, o presente trabalho teve por objetivo analisar como as metodologias no ensino da educação básica trabalham a educação ambiental como campo interdisciplinar, com professores das diversas áreas do ensino básico do currículo escolar, para que possam preparar cidadãos críticos sensíveis frente às questões ambientais, contribuindo para a preservação e valorização do meio ambiente.

Mas, é necessário que professores preparem o indivíduo para a vida no meio social, trabalhando o conteúdo de forma mais concreta, deixando uma aprendizagem clara e bem explorada, do que trabalhar apenas o conteúdo de forma rápida para cumprir a grade curricular e não capacitar os educandos para conviver no caos ecológicos que se enfrenta que se enfrenta cotidianamente. (MEDEIROS e outros, 2011, p.06).

Além disso, a inserção da educação ambiental no ensino básico é, importante para proporcionar aos alunos um contato mais próximo com o ambiente e com a sua realidade, estimulando a prática de ações ambientais para melhorar a qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

Em relação aos diversos conceitos, concepções e metodologias associadas à interdisciplinaridade do ensino, termo de sentido excepcional que se apresenta como responsável por tornar a aprendizagem significativa ao integrar o que se aprende em sala de aula com o cotidiano, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, buscou-se, coletar informações para responder ao seguinte problema de pesquisa: como as metodologias de ensino

básico que trabalham a educação ambiental como campo interdisciplinar do conhecimento entre meio ambiente e sustentabilidade.

A relevância científica desse estudo, encontra-se na possibilidade de promover uma maior compreensão do que seja educação ambiental e a importância de se trabalhar essa temática na educação básica e na formação da cidadania. Já a relevância social, está associada às futuras intervenções, no despertar de interesses para novas pesquisas, acerca dessa temática e desse objeto de estudo.

REVISÃO DA LITERATURA

Histórico da educação ambiental no Brasil

Para abordar este estudo, podemos fazer uma retrospectiva para contextualizar a história da Educação Ambiental (EA). No Brasil, “o processo de institucionalização da Educação Ambiental teve início em 1973 criada pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médici com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada à Presidência da República” (BRASIL, 2005, p. 22).

A EA surgiu em nível mundial a partir de 1972, com a Conferência das Nações Unidas (ONU) sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, com a participação de 113 países, inclusive o Brasil (SHENINI, 2005). Já em 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu o Encontro Internacional sobre EA, no qual foram elaborados orientações e princípios para um programa internacional de EA contínuo e multidisciplinar

No Brasil, a EA apareceu na legislação em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), primeiro organismo brasileiro de ação nacional orientado à gestão integrada do ambiente (CARVALHO, 2004). Porém, a partir da década de 1980, a EA cresce e se torna mais conhecida com o avanço da consciência ambiental (VALDUGA et al., 2013).

Em 1977, a EA foi tema da I Conferência sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) (CARVALHO, 2004), cuja mobilização internacional instigou a adoção de políticas e programas nos quais a EA passou a integrar as ações governamentais em diversos países. Aliada à Unesco, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) colaborou para a realização dessa conferência que contribuiu para definir princípios, características, objetivos,

estratégias, funções e recomendações para o desenvolvimento da EA, reunidos em um documento publicado pelo Projeto Internacional de Educação Ambiental (PIEA) e a Unesco.

Pedrini (1997) enfatiza alguns pontos desse documento, ao sugerir que a EA:

Deveria basear-se na ciência e tecnologia para a consciência e adequada apreensão dos problemas ambientais (...) se dirigir tanto pela educação formal como informal a pessoas de todas as idades (...) despertar o indivíduo a participar ativamente na solução de problemas ambientais do seu cotidiano (PEDRINI, 1997, p. 28).

Segundo Pedrini (1997), a EA foi formalmente instituída no Brasil pela Lei n. 6.938, sancionada a 31 de agosto de 1981, que criou a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), sendo um marco histórico na defesa da qualidade ambiental brasileira. A EA foi citada pela primeira vez na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) em 1988, considerada como um reflexo da inserção na PNMA – tal assunto foi tratado apenas no capítulo de Meio Ambiente, o que manteve uma dissociação da dimensão pedagógica.

Em 1991 foi criado o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA), proposta programática para promover a EA em todos os setores da sociedade. O PNEA institucionalizou a EA, legalizou princípios e a transformou em objeto de políticas públicas, além de fornecer à sociedade um instrumento de cobrança para promovê-la de fato (BRASIL, 2005).

De acordo com Dias (1998), em 1992, na cidade do Rio de Janeiro, foi realizada a Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio/92. Esse encontro pretendeu examinar a situação ambiental do mundo, identificar ações estratégicas referentes às questões ambientais e recomendar medidas a serem tomadas pela proteção ambiental. Com a ajuda do Ministério da Educação (MEC), produziu-se a Carta Brasileira para Educação Ambiental, a qual reconhece a EA como um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana (BRASIL, 2005).

Já o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) foi criado em 1994 e executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC, em que propõe um constante exercício de transversalidade para incorporar a EA na sociedade. “O PRONEA previu três componentes: a) a capacitação de gestores e educadores, b) desenvolvimento de ações educativas, e c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias para a educação ambiental” (BRASIL, 2005, p. 25).

Em 1997 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Brasil, os quais fornecem um referencial de qualidade para a educação. Sua função é orientar e garantir a

coerência dos investimentos no sistema educacional, ao socializar discussões, pesquisas e recomendações que subsidiam a participação de técnicos e professores. “Os PCNs trazem uma proposta transversal e flexível de educação ambiental, a qual pode ser concretizada a partir da realidade local ou regional” (BRASIL, 2001, p. 187).

Segundo Menezes (2012), em 1999 foi criada a Lei n. 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e estabelece, nos Capítulos I e II, a EA como um direito de todos. Ela incumbe, às instituições de ensino, o oferecimento da EA como parte integrante do currículo educacional.

Entre 2001 e 2004 ocorreu uma grande expansão da EA nas escolas. Hoje, a EA do MEC atua em todos os níveis de ensino e mantém ações para a formação continuada de professores e alunos do Ensino Fundamental, por meio do programa Vamos Cuidar do Brasil.

Conceito de educação ambiental

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a EA contempla os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, bem ao uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e à respectiva sustentabilidade.

A EA é um método amplo que, por meio de um processo pedagógico contínuo, busca estimular o aluno e a sociedade por uma consciência crítica dos problemas ambientais:

A Educação Ambiental nada mais é do que a própria Educação, com sua base teórica determinada historicamente e que tem como objetivo final melhorar a qualidade de vida e ambiental da coletividade e garantir a sua sustentabilidade. (PELICIONI, 2004,p.76).

Nesse contexto, alguns meios de comunicação são utilizados para difundir a EA, como rádio, jornais, mídia e, principalmente, escola. Por serem entidades formadoras de opinião, são capazes de transmitir inúmeras informações e se responsabilizam pela relação entre as pessoas e o meio ambiente.

Para Pelicioni (2004), a conscientização depende de cada sujeito, em que o educador deve estimular o educando que irá incorporar (ou não) as ideias expostas, em consonância aos seus interesses e necessidades. Quando isso ocorre, ele agirá de acordo com elas e considerará que elas farão diferença em sua vida.

A EA é considerada um instrumento de preservação e transformação da sociedade, além de ser participativa, comunitária, criativa e crítica. Ela é o equilíbrio para a expectativa de uma

nova qualidade de vida em todos os níveis (ROSA, 2011). Nessa perspectiva, assumiu um caráter basicamente naturalista ao utilizar práticas educativas em atividades ambientais, tais como: plantio de árvores, reciclagem do lixo, campanhas educativas e datas comemorativas (dia da árvore, dia do meio ambiente etc.). Porém, essas ações não são as mais adequadas, pois a EA possui uma função mais abrangente e realista, porque concentra a relação entre homem e natureza.

Desse modo, o termo “ambiental” é frequentemente comentado em meios de comunicação, instituições, escolas, empresas ou até mesmo em conversas informais, pois gera inquietações e questionamentos acerca da temática:

Em um terreno altamente político e ideológico, a Educação Ambiental surgiu como proposta ao enfrentamento dessa crise através da articulação entre as dimensões social e ambiental (VENTURA; SOUZA, 2010, p.14 apud ROOS & BECKER, 2012, p.81.).

Nesse sentido, estratégias locais, nacionais e internacionais têm sido criadas ao longo dos anos para viabilizar a implementação da EA em todos os setores. Para isso, a política ambiental exige organização e responsabilidade da gestão durante a execução de práticas, procedimentos, elaborações e aplicações de recursos, de maneira a reduzir ao máximo o impacto econômico das empresas para beneficiar, especialmente, o meio ambiente (ONU, 2012; BRASIL, 2018).

De fato, a EA possibilita o desenvolvimento de conhecimentos, concepções, habilidades e motivações do indivíduo e da comunidade, de forma a obter valores, ideias e atitudes necessárias para lidar com os problemas ambientais ao propor soluções sustentáveis.

Educação ambiental e formação de professores: desafios e possibilidades

As primeiras preocupações sobre a importância de investir em EA foram explicitadas na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, realizada em Estocolmo em 1972. Reitera-se que tal encontro foi responsável pela repercussão da questão ambiental em âmbito mundial.

Evidentemente, a EA deve reorientar e articular diversas disciplinas e experiências educativas que facilitem a visão integrada do meio ambiente, com uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade. Também é necessário estruturar as atividades exercidas em torno dos problemas da comunidade onde se localiza a escola, de modo globalizador e interdisciplinar.

De acordo com Fazenda (1979, p. 8), a “interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia: a da comunicação”. Uma de suas preocupações está relacionada à marca terminológica, considerando que a interdisciplinaridade recebe diferentes conceitos e interpretações. Já Izabel Carvalho (1998, p.9) define tal expressão como:

“[...] uma maneira de organizar e produzir conhecimento, buscando integrar diferentes dimensões dos fenômenos estudados. Com isso, pretende superar uma visão especializada e fragmentada do conhecimento em direção à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida. Por isso é que podemos também nos referir à interdisciplinaridade como postura, como nova atitude diante do ato de conhecer”.

Nesse contexto de importantes transformações sociais e culturais, o debate sobre EA e interdisciplinaridade tem ganhado espaço no universo educacional brasileiro. Essas temáticas emergentes são possíveis caminhos de abertura e renovação do ensino, tanto formal quanto não formal, com vistas a uma inserção mais plena do ato educativo no “mundo da vida” (CARVALHO, 1998, p. 5).

A EA se destaca na reflexão crítica da relação entre homens, sociedade e natureza, ao se caracterizar pelas práticas educativas como um processo permanente em que escola e sociedade podem adotar a consciência ambiental definida por conhecimentos, habilidades, experiências e valores diante da capacidade de agir individual ou coletivamente.

Segundo Fazenda (2002), existem quatro competências do professor interdisciplinar:

1. Competência intuitiva - Sua característica principal é o comprometimento com um trabalho de qualidade – ele ama a pesquisa, pois ela representa a possibilidade da dúvida. O professor que pesquisa é aquele que pergunta sempre, que incita seus alunos a perguntar e a duvidar;
2. Competência intelectual – A capacidade de refletir é tão forte e presente nele, que imprime esse hábito naturalmente a seus alunos. Analítico por excelência, privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo;
3. Competência prática – A organização espaço-temporal é seu melhor atributo. [...] Ama toda a inovação. Diferentemente do intuitivo, copia o que é bom, pouco cria, mas, ao selecionar, consegue boas cópias, alcança resultados de qualidade;
4. Competência emocional – Ele trabalha o conhecimento sempre com base no autoconhecimento. [...] Existe em seu trabalho um apelo muito grande aos afetos. Expõe suas ideias por meio do sentimento, provocando uma sintonia mais imediata. A inovação é sua ousadia maior (FAZENDA, 2002, p. 15-16).

A escola deve adotar um modelo que permita o diálogo entre disciplinas e que aceite o alunado como seres pensantes que produzem conhecimento. Por outro lado, o professor necessita ser “mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido” (GADOTTI, 2000, p. 45), pois o resultado do seu trabalho dependerá da sua intervenção nas propostas educativas.

Por seu turno, Tristão (2002) e Jacobi (2003) discorrem sobre a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a interdisciplinaridade, ao integrarem disciplinas que dialogam com os conceitos e as metodologias em diversos campos do conhecimento. Entretanto, não basta apenas agrupar tais aspectos, mas sim confrontar saberes e trocas sistemáticas que se efetivam em uma “ação orgânica” de áreas variadas.

Ainda de acordo com Tristão (2002), existem quatro desafios ao educador ambiental:

- Enfrentar a multiplicidade de visões;
- Superar a visão do especialista;
- Superar a pedagogia das certezas;
- Superar a lógica da exclusão.

Cada vez mais, a relação entre meio ambiente e educação se torna desafiadora, ao exigir novos conhecimentos para compreender processos sociais complexos e riscos ambientais que se intensificam hodiernamente. Os educadores devem, portanto, reelaborar as informações ambientais recebidas para poderem transmiti-las e demonstrar aos alunos os significados relacionados ao meio ambiente (Carvalho, 2004).

Concorda-se com Dias (2004), para quem a EA se apresenta como uma educação crítica da realidade, em que os objetivos são fortalecidos da cidadania para a população em sua totalidade. Nesse ínterim, cada sujeito tem direitos e deveres e é responsável pela sustentabilidade do planeta. Mas, para o pleno exercício da defesa na qualidade de vida, as ações da educação formal e não formal deverão se comprometer com a formação de cidadãos críticos e inovadores.

Sendo assim, existe a necessidade de o professor assumir uma postura reflexiva para, em um viés crítico, desenvolver práticas que articulem educação e meio ambiente. Além disso, é preciso ter uma atuação ecológica sustentada por princípios de criatividade, o que possibilita a sensibilização e a crescente participação dos alunos (Jacobi, 2005).

A EA é um caminho interdisciplinar que pode fortalecer a prática pedagógica, cuja importância está em desenvolver a aprendizagem de alunos nos Ensinos Fundamental e Médio. Dessa forma, ela deve estar no contexto interdisciplinar, em que professores e alunos podem desenvolver ações pedagógicas voltadas a aprendizagem da temática ambiental (QUIMARÃES, 2007a).

Práticas pedagógicas precisam estimular a interdisciplinaridade, com o intuito de haver interação entre as disciplinas, promover o diálogo de conceitos e aplicar o desenvolvimento metodológico que articule as ciências exatas, naturais e sociais (Jacobi, 2005). Cabe à escola garantir que alunos e professores usem habilidades desempenhadas ao fornecer informações, explicar e discutir regras, o que possibilita um ambiente democrático e instiga a capacidade de intervenção na realidade.

Para Oliveira (2007, p. 110), é imprescindível a formação docente, pois, “no âmbito da formação profissional, é preciso distinguir a especificidade da formação de professores. Deve-se, pois, pensar na instrumentalização do professor na construção individual/coletiva de um saber ambiental suficiente para pautar as ações educativas e socioambientais.

Desta forma, podemos afirmar que o professor precisa ter a sapiência para fazer uma análise crítica e uma releitura da realidade escolar e também da realidade da comunidade onde a escola está inserida, configurando-se assim em um sujeito analítico e observador, a fim de construir propostas interdisciplinares que sejam viáveis e compatíveis com o ambiente vivido.

METODOLÓGIA

Com o objetivo de analisar como as metodologias do ensino da educação básica contribuem para a Educação Ambiental como campo interdisciplinar do conhecimento entre meio ambiente e sustentabilidade, optou-se pela utilização dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, pois, segundo (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30), a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Pesquisa é sustentada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2008-2011), Morgan (1997), dentre outros e como estratégia de investigação e coleta de dados, realizou-se uma roda de conversa na perspectiva do grupo focal, com os professores(as) das diversas áreas de ensino da educação básica.

Bogdan e Biklen afirmam que a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc., da qual “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994, p. 11).

A característica do tipo de pesquisa qualitativa, é que ela é subjetiva no momento de pesquisar e investigar, pois envolve conceitos, tem características descritivas sobre pessoas e lugares, e tem como foco o objeto em análise.

A abordagem qualitativa é também denominada naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 17).

Como estratégia de investigação e coleta de dados, foi realizada uma roda de conversa, inspirada na formatação do grupo focal. O grupo contou com a participação de oito professores, que atuam nas diversas áreas do ensino das escolas das redes públicas do estado da Bahia e Piauí.

O grupo focal é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador deve ter atenção e embasamento sobre a metodologia escolhida, para que seja coerente com os objetivos propostos (GATTI, 2005, p. 08).

Em vista disso, os grupos focais são formas de coletar informações por meio das interações entre os participantes. Gatti (2005), tal estratégia permite manifestar vários pontos de vista e processos emocionais pelo contexto de interação criado, assim como a captação de significados.

Para Bogdan e Biklen (1994) é primordial que o investigador não se restrinja aos resultados observados, mas ao contrário, esteja atento a questões estritamente relacionadas ao processo da pesquisa.

Pizzol (2004), expõe que a função do moderador, isto é, o que irá conduzir o grupo, não simplista, consiste em diversos afazeres,

Inclui, entre outras ações, manter produtiva a discussão, garantir que todos os participantes exponham suas ideias, impedir a dispersão da questão em foco e evitar a monopolização da discussão por um dos participantes. A ele cabe, ainda, certo controle sobre o tempo de uso da palavra pelos participantes quanto sobre o tempo de tratamento do próprio tópico que venha a ser abordado, além do tempo geral de discussão em grupo (2003 apud GATTI 2005, p.34).

Portanto, essa técnica é muito importante no processo de coleta de dados, geralmente leva uma riqueza de observações de ideias novas e promove a interação social entre o participante e os pesquisadores, contribuindo para a qualidade da pesquisa.

ANÁLISE, SISTEMATIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Com o objetivo de analisar como as metodologias de ensino básico que trabalham a educação ambiental como campo interdisciplinar do conhecimento entre meio ambiente e

sustentabilidade, realiza-se, nesta seção, a análise, sistematização e categorização dos dados coletados através das falas dos docentes no grupo de discussão. Considerando as falas dos professores, leituras e releituras, foi possível levantar as seguintes categorias de análises.

Primeira categoria:

Metodologias utilizadas pelos professores do ensino básico como campo interdisciplinar do ensino da Educação Ambiental.

Essa categoria tem como objetivo analisar as metodologias dos professores como a interdisciplinaridade do ensino básico na educação ambiental.

Sobre essa categoria percebeu que a maioria dos professores desenvolve essas metodologias voltada para a educação ambiental utilizando os conteúdos do próprio do livro didático. Como podemos observar nas falas abaixo:

“Quando se fala nessas metodologias de ensino e principalmente na disciplina de ciência, são utilizadas as dos próprios livros didáticos”. (Professora B)

“Sobre essas metodologias, eu utilizo as que estão nos livros mesmo.” (Professora E)

Libâneo (2002), diz que o livro didático é uma ferramenta útil ao educador e ao aluno já que ao utilizá-lo o professor amplia seus conhecimentos e recolhe orientações sob a melhor forma de utilizá-lo em suas aulas. Porém, os professores precisam ter cuidado para não se tornarem reféns do LD. A diferença está na forma e uso de como este material é utilizado pelos professores das diversas áreas do ensino.

Alguns professores desenvolve as metodologias sobre a temática com o uso do livro didático e também o uso de meios de comunicação digital.

“Hoje em dia eu utilizo mais a alfabetização ecológica, existe outras maneiras que utilizo, que são as produções mais digitais, como no instagram, no twitter há vários divulgadores de ciência, então eu instigo eles a produzirem esses materiais, os alunos produz vídeos falando sobre cuidar do meio ambiente, e essas são maneiras que eu achei bem interessante trabalhar”. (Professor A)

“As metodologias utilizadas eu praticamente uso todas, até porque já tem às orientações do próprio livro didático e alguns outros livros, como a minha aula é remota, trabalho com os alunos da zona rural e utilizamos várias outras metodologias nas aulas de ciências e que só somam com o aprendizado do aluno em relação a esse tema tão importante”. (Professor C).

Neste sentido, o professor A e professor C, ressaltam essa questão: com exemplos de metodologias que são utilizadas com os conteúdos do livro didático e que atualmente vem sendo desenvolvidos por meio de comunicação digital, por outro lado, o professor necessita ser “mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho

na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido” (GADOTTI, 2000, p. 45), e vale ressaltar que é importante, os professores trabalhar, se identificar com outras ferramentas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos.

Sendo assim, Tristão (2002) e Jacobi (2003) discorrem sobre a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a interdisciplinaridade, ao integrarem disciplinas que dialogam com os conceitos e as metodologias em diversos campos do conhecimento.

Por fim, a professora D e a professora F, ressaltam as dificuldades que já existiam antes para abobar essa temática nas aulas e que durante esse momento de pandemia dificultou ainda mais.

“As metodologias que eu costumo utilizar com os alunos são as diversas, dependendo muito das séries, no ensino remoto ainda não inclui esse tema por conta do momento de pandemia, que seria levar os alunos para explorar o ambiente próximo à escola, para que possam conhecer o contexto de forma mais crítica, então costumo trabalhar muito essa percepção do meio e infelizmente não estou conseguindo aplicar de forma remota”. (Professora D)

“Em relação à escola, os professores usam muito as metodologias que já vem no livro, percebo que não estão fluindo pra outras propostas metodológicas, mas creio que isso seja por conta da pandemia com as aulas remotas, porque isso demanda um planejamento para que o professor possa tá trabalhando essas questões em sala de aula, o professor tem que ter uma visão bem mais ampla para ele tá buscando metodologias e buscando práticas para que possa tá desenvolvendo com esses alunos de forma remota, e infelizmente a gente ainda não tem visto nas aulas essas metodologias novas, para que seja trabalhada a educação ambiental”. (Professora F)

Diante disso, Jacobi (2005) salienta que as práticas pedagógicas precisam estimular a interdisciplinaridade, o intuito de haver interação entre as disciplinas, promover o diálogo de conceitos e aplicar o desenvolvimento metodológico que articule as ciências exatas, naturais e sociais.

Entretanto, o livro didático não deve ser apenas o centro de aprendizagem e ensino, ainda mais quando se estuda Educação Ambiental, ele necessita ser apenas uma ferramenta a mais de ensino. O educador deve buscar todos os recursos que estiverem ao seu alcance, e se possível, envolver toda comunidade escolar, pois se sentirá motivado para dar aulas mais agradáveis e assim, estimular na aprendizagem dos alunos conseguindo alcançar os objetivos almejados.

SEGUNDA CATEGORIA

Como a Educação Ambiental está inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

No que se refere a essa segunda categoria, os professores em suas falas abordam como está inserida esses tema, de que maneira ocorre essa abordagem e se tem acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Os depoimentos abaixo revelam isso:

“O PPP da escola às vezes não dá suporte para trabalhar essa temática, a gente tenta junto com a equipe pedagógica, montar o pré-projeto, e infelizmente você não tem um apoio para que este projeto pedagógico aconteça dentro do ambiente escolar, precisamos sim, de suporte, infelizmente a BNCC tem vários códigos, cada código ela tem um objetivo e eu acredito que não está sendo alcançado nem 30% desses objetivos, por exemplo, lá tem um código quem tem uma competência, habilidades, porém não estão sendo colocadas em práticas, na verdade fica sendo como um documento na escola. Então, tem muita coisa no papel e poucas práticas, acredito que é a realidade de todos”. (Professora B)

Na fala da professora B, ela enfatiza as dificuldades com a falta de apoio da equipe pedagógica da escola, e que as propostas do PPP da escola na maioria das vezes essas práticas pedagógicas não são desenvolvidas dentro de sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico é o documento que embasa todas as ações dentro do ambiente escolar. Práticas pedagógicas precisam estimular a interdisciplinaridade, com o intuito de haver interação entre as disciplinas, promover o diálogo de conceitos e aplicar o desenvolvimento metodológico que articule entre todas as disciplinas. (Jacobi, 2005).

Mais a frente concordando com Professora B, outro professor expressa:

“Está questão que tá lá escrito no papel, existe muito uma dificuldade na prática interdisciplinar ela acontecer, aqui no meu município, por exemplo, a gente debate muito sobre isso, porque sempre existiu não sei se vocês notam na realidade de vocês, muitas fotos, todo ano tem eventos, que tá proposto no projeto PPP, para se comemorar as datas comemorativas, como o dia do meio ambiente, mas quantos de nos aqui participamos realmente da construção do projeto político pedagógico da escola?. (Professor A)

Fica evidente que os professores não participam da construção do projeto pedagógico da escola e que a maioria não tem acesso ao documento. Deve-se entender que, o PPP é mais que um documento obrigatório por lei, mas também um caminho para reunir aqueles que formam a educação, desse modo, será possível projetar, refletir o futuro e o presente.

Logo em seguida, a presença de mais falas citando as dificuldades com as práticas interdisciplinares e que alguns professores não tem o conhecimento do PPP da escola:

“A questão do projeto político pedagógico, enfrentamos algumas dificuldades na nossa região, estamos trabalhando agora a questão de centralizar para cada escola,

porque na verdade é um copia e cola, tem muitos professores que não conhecem o projeto político pedagógico da sua escola, porque não é apresentado, não tem uma reunião inicial pra apresentar, pra se falar, pra se construir junto, ele vem já pronto e fica engavetado”. (Professora F)

“O PPP é justamente a cara da escola, ele é um documento que faz a contextualização histórica da escola, isso é sua caracterização, os diagnósticos dos indicadores da escola, a missão, a visão, os princípios, e isso é muito particular da escola de cada um dentro do PPP, também constam os planos de ação pra ser desenvolvido na escola conforme o perfil”. (Professora D)

Nota-se nas falas da professora F e professora D quanto à importância de se fazer e participar do PPP junto com toda a comunidade escolar, conhecendo sua realidade, para que possam desenvolver essas práticas interdisciplinares no seu cotidiano e que a mesma seja capaz de traçar suas metas e construir sua identidade.

Dessa maneira, a instituição terá uma identidade, a proposta pedagógica deve apresentar ações que tragam melhoria para o ensino e qualidade de vida para toda comunidade escolar, visto que, esse é um documento que deve ser construído com a participação dessa comunidade.

Dias (2013, p.42) nos diz que: “a construção do Projeto Político - Pedagógico gera democratização na escola e junto dela vem um caminho para que a prática pedagógica seja efetivamente, uma prática social”. Neste documento, consta de princípio a apresentação da escola, explicando o porquê de seu nome, o objetivo geral e os específicos a serem cumpridos, quais projetos a escola está inserida, o quantitativo de profissionais que trabalham na escola, e como ocorre a avaliação.

Terceira categoria:

Importância de se trabalhar a educação ambiental como campo interdisciplinar na escola.

Nessa última categorização busca-se entender dos professores sobre a importância de se trabalhar a educação ambiental como campo interdisciplinar na escola.

Os professores em suas falas comentam a importância de se trabalhar a educação ambiental nas diversas áreas do ensino básico, como observa-se nos relatos:

“Quando se fala da importância de se trabalhar a educação ambiental como campo interdisciplinar é muito importante porque, a educação ambiental ela envolve praticamente todas as disciplinas, ela tá na ciência, história, na geografia, hoje em dia a educação ambiental ela tinha que ser incluída como uma disciplina dentro da grade curricular”. (Professora B)

“A educação ambiental, ela permeia todas as dimensões da nossa vida, acho que é de extrema importância ela tá envolvida em todas as disciplinas nessa perspectiva interdisciplinar, mas acho que é meio inviável ter uma disciplina de educação ambiental, então, entendendo ela como interdisciplinar, ela vai de encontro com esse modelo tradicional de ensino”. (Professor A)

“Eu observo nos professores essa questão de trabalhar a interdisciplinaridade, principalmente voltado para a educação ambiental, tentando incrementar isso na grade curricular na educação, porque a gente sabe da importância de trabalhar isso com os alunos”. (Professor C).

Os professores compreendem essa importância da educação ambiental de forma interdisciplinar, além de percorrer nas diversas disciplinas é de extrema importância para impulsionar o desenvolvimento de conhecimentos dos alunos.

Medeiros e outros (2011, p.02) ressaltam a importância de tratar a questão ambiental no ambiente escolar: A conscientização quanto a essas causas ambientais deve iniciar cedo, pois é muito mais fácil fazer as crianças e os jovens entenderem a importância da natureza, e quando esse ensinamento tem início, logo elas com certeza, vão crescer com essas ideias e pensamentos bem formada.

Através dos relatos pode-se destacar bastante a questão da educação ambiental ser inserida como uma disciplina, como pode-se observar abaixo:

“A gente fica muito limitado em trabalhar somente dentro da nossa disciplina, porque é algo que é de interesse de todos e tem que ser um trabalho coletivo com toda a escola e não somente um trabalho que seja dentro da sala de aula, é um trabalho de conscientização que parte da escola, mas ele tem que ir além dos muros da escola, e que um professor sozinho não consegue”. (Professora F)

“Embora a educação ambiental, a proposta seja trabalhar de forma interdisciplinar, eu penso que deveria ter a disciplina, o professor já trabalha isso em sala de aula, mas dentro da sua caixinha, mas não existe alguém pra mobilizar esses conhecimentos, pra trabalhar mesmo de fato de forma interdisciplinar, mas numa dimensão bem maior, tendo que desenvolver projetos, e mais além, e locus, constatar, cobrar e desenvolver ações, então isso não acontece”. (Professora H).

“Eu vejo que aqui na escola os professores das demais disciplinas, eles não costumam trabalhar com essa temática, eles encontram essas dificuldades para trabalhar de forma interdisciplinar, se tivesse a disciplina de educação ambiental separadamente, eu acredito que não seria uma barreira assim”. (Professora D).

Portanto, a formação é um processo contínuo, pois o educador está em constante aprendizado, os educadores devem, portanto, reelaborar as informações ambientais recebidas para poderem transmiti-las e demonstrar aos alunos os significados relacionados ao meio ambiente e sustentabilidade (Carvalho, 2004).

Desta maneira, a Educação Ambiental, como componente essencial no processo de formação e educação permanentes, com uma abordagem interdisciplinar, direcionada à resolução de problemas, as propostas de enfrentamento da problemática ambiental requerem a busca de soluções, e a Educação Ambiental emerge como campo central e como resposta aos desafios.

Concorda-se com Dias (2004), para quem a EA se apresenta como uma educação crítica da realidade, em que os objetivos são fortalecidos da cidadania para a população em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo analisar como as metodologias de ensino trabalham a educação ambiental no ensino básico, como campo interdisciplinar do conhecimento entre meio ambiente e sustentabilidade.

Diante disso e com base na investigação realizada, foi possível perceber que as metodologias abordadas sobre Educação Ambiental pelos professores não estão transmitidas de forma efetiva e que não há um trabalho coordenado entre as diferentes áreas de ensino.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para a transformação de valores e ações sociais. Por isso, é importante o professor ampliar seu envolvimento por meio de iniciativas que aumente o nível de interesse, preocupações dos educadores com os temas que envolvem principalmente o meio ambiente e sustentabilidade.

Todavia, de forma geral há um consenso entre os professores acerca da definição da temática. É ainda assim, pertinente à ideia de que é importante e é necessário ser melhor explorada, compreendida e, contribuindo para os conhecimentos, aproximando os alunos com os conteúdos sobre educação ambiental e possibilitando um pensamento crítico diante da comunidade escolar, sociedade e da sua realidade.

Compreendemos, que a da educação ambiental, precisa ser repensada e reelaborada no Projeto Político Pedagógico junto com os gestores e professores. É que a EA torna-se central uma vez que para as mudanças acontecerem existe a necessidade de sair do discurso e partir para a ação o que requer de professores bem formados e informados, a partir de um processo de aprendizagem permanente e contínua. Para que os professores possam ter autonomia possa desenvolver as competências necessárias com seus alunos, possibilitando ações em busca de alternativas, conhecimentos, conscientização e soluções principalmente para a preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente. Lei n. 9.795/1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 02 março 2021. BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Brasília – DF, 2005. 40p.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Em Direção ao Mundo da Vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental/conceitos para se fazer educação ambiental**: Brasília: IPÊ- Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

Carvalho, J. C. M. 1998. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Sema & Ipê, São Paulo, Brasil, 102pp.

CARVALHO, A. M. P. **Critérios Estruturantes para o Ensino de Ciências**. In: **Ensino de Ciências unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3ª edição. São Paulo: Cortez. 2011.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental princípios e práticas**. 5. ed. São Paulo: Editora Gaia, 1998.

DIAS, C. I. T. R. **A construção do projeto político–pedagógico na escola de educação básica**. 2013.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002. 143 p.

GADOTTI, Moacir. **Perspectiva atuais da educação**: Porto Alegre, Artes Medicas Sul, 2000.

GUIMARÃES, Simone Sedim Moreira; TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro. **A formação universitária para o meio ambiente: educação para a sustentabilidade**. (sd). Disponível em: . Acesso em: 02 março 2021.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e Prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental e sustentabilidade**. In: Cadernos de pesquisa, São Paulo: USP, 2003. p.189-205.

JACOBI, P. R. **Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.2, pp. 233-250. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022005000200007&script=sci_artext&tlng=pt> Acessado em: 06/03/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: velhos e novos temas. Edição do Autor, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde. v. 9. Brasília: MEC, 1997 a. 128p.

MEDEIROS, A. B. de; MENDONÇA, M. J. da S. L.; SOUSA, G. L. da; OLIVEIRA, I. P. A **Importância da educação Ambiental na escola nas séries iniciais**. Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, set., 2011.

MENEZES, Cássia Maria Vieira Martins da Cunha : **a criança como agente multiplicador** . Monografia – MBA em Gestão Estratégica em Meio Ambiente. Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia- São Caetano do Sul, SP, 2012.

OLIVEIRA, Haydée Torres de. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Ministério da Educação/MEC – Departamento de Educação Ambiental. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 23 julh. 2021.

PEDRINI Alexandre de G (Org.). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PELICIONI, M. C. F. **Fundamentos da Educação Ambiental**. In: PHILIPPI JÚNIOR, A.; ROMÉRO, M. A.; BRUNA, G. C. **Curso de Gestão Ambiental**. São Paulo: Manole, 2004.

PIZZOL, S. J. S. **Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária**. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, jul./set. 2004.

ROOS & BECKER. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Santa Maria: REGET/UFSM. 2012.

SCHENINI, Pedro Carlos (org.) **Gestão empresarial sócio ambiental** – Florianópolis (s.n). – 2005.

TRISTÃO, M. **As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento.** In: RUSHEINSKY, A. (Org.). Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VENTURA, G., SOUZA, I.C. F. de. **Refletindo sobre a relação entre a natureza humana, valores capitalistas e a crise ambiental: contribuições para a promoção da Educação Ambiental Crítica.** Revista eletrônica Ambiente e Educação. Rio Grande. v.15. 2010.

VALDUGA, M; PROENÇA, M. S; DAL-FARRA, R. A. **A percepção sobre educação ambiental num trabalho com temas transversais envolvendo alunos do ensino fundamental.** In: 1º Encontro de Ciências para a Sustentabilidade (ANAIS). ULBRA, Canoas: 2013. Disponível em: Acesso em: 28 Nov. 2020.

CAPÍTULO 26

ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Paula França de Melo
Dayse Cabral de Moura

RESUMO

A partir dos resultados advindos da pesquisa desenvolvida para a conclusão do curso de Letras da UFPE, apresentamos reflexões fundamentadas na análise de um livro didático de português (LDP) aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD 2014: EJA). O estudo teve como objetivo examinar como o LDP da EJA aborda o eixo leitura, investigando os pontos positivos e críticos no que se refere às atividades propostas para o ensino de compreensão textual, e em que medida essas atividades corroboram para a proficiência leitora dos sujeitos da EJA. Consideramos como referência para a avaliação das atividades de compreensão textual as propostas de ensino de leitura de Antunes (2003; 2010), Kleiman (1997; 1999), Koch e Elias (2013), Solé (2014), dentre outros, cujas proposições apontam para um ensino de leitura sociointeracionista, no qual o leitor é agente ativo na construção dos sentidos do texto. O procedimento metodológico de pesquisa baseou-se no método qualitativo de análise documental, compondo-se como *corpus* da investigação o volume 3 da coleção *EJA Moderna* (2013) destinado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA. Identificamos em nosso estudo que as atividades de leitura propostas no livro didático analisado não atende satisfatoriamente a uma prática de leitura significativa, não contribuindo para a ampliação da competência leitora dos estudantes da EJA. Nesse sentido, propõe-se uma maior atenção às especificidades deste público e, sobretudo, ao seu ensino de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino de leitura. Educação de Jovens e Adultos. Livro didático.

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma [...] de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo examinar como o Livro Didático de Português da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aborda o eixo leitura, investigando os pontos positivos e críticos no que se refere às atividades propostas para o ensino de compreensão leitora.

Esse tema surgiu a partir de nosso interesse em contribuir para o campo teórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando as lacunas e a necessidade de investimentos

de estudos e pesquisas que possam enriquecer a área e ampliar a compreensão sobre os processos de aquisição da leitura e escrita e inserção autônoma em práticas de letramentos.

Nas palavras de Antunes (2003), a leitura é um exercício de interação entre sujeitos na qual o leitor participa ativamente na construção dos sentidos buscando recuperar informações, interpretar e apreender o conteúdo do texto e as intenções pretendidas pelo autor. Logo, o modelo interativo de leitura mencionado pela autora pressupõe um leitor engajado que lança mão de diversas estratégias de leitura, mobilizando seus conhecimentos de mundo e saberes linguísticos em todo o processo, objetivando, assim, alcançar plena compreensão do texto no qual venha a ler.

Assim, a interpretação de um texto não se dá unicamente pelo reconhecimento do sistema notacional alfabético, e sim dos conhecimentos prévios do leitor que vão além dos conhecimentos puramente linguísticos. Desse modo, o docente deve considerar esses aspectos em suas práticas, pois a leitura extrapola os limites do que está posto na materialidade textual. Antunes (2003) considera também os fatores pragmáticos, o contexto extralinguístico de sua produção e veiculação.

De acordo com Suassuna, (1995) as práticas de leitura que vêm ocorrendo nas salas de aula trazem em seu bojo de discussão possibilidades de propostas de ensino de leitura voltadas à formação de um *leitor-produtor*. Um leitor que tem consciência da importância de sua participação no ato da leitura. Logo, buscam-se propostas de ensino mais inovadoras que superem a condição de um leitor meramente passivo. Em suma, acreditamos na importância de se compreender que ao formar sujeitos para que possam se inserir nas práticas culturais possibilitadas pela leitura é necessário, sobretudo, conscientizá-los de que a linguagem também é um instrumento de empoderamento.

Ao trazermos para esse debate a Educação de Jovens e Adultos precisamos, também, considerar as relações entre as situações escolares e as experiências que estes sujeitos vivenciam fora do contexto escolar, pois estes possuem diferentes identidades de gênero, raça, classe, território, geração entre outras, uma vasta vivência e muitos saberes, antes mesmo de ingressarem em ambientes formais de ensino. Deste modo, partimos dos seguintes questionamentos: (i) se as atividades de leitura nos livros didáticos da EJA consideram os textos como um todo e os aspectos extralinguísticos, envolvendo processos inferenciais mais complexos; (ii) se os aspectos dos textos motivadores (temática, extensão, gênero e esfera social) destas atividades permitem a inserção de leitores menos experientes em práticas de

leituras novas e mais complexas; e (iii) se estas atividades implicam positiva e/ou negativamente na proficiência leitora dos estudantes da EJA.

De acordo com a delimitação temática até aqui exposta, pretendemos, ainda, problematizarmos sobre os seguintes aspectos: (i) avaliar e refletir acerca do tratamento dado à leitura a partir da análise das atividades sugeridas pelo LD selecionado; e (ii) analisar qual conceito de leitura predomina nas atividades propostas. Portanto, consideramos relevante tal pesquisa, pois acreditamos que esta suscitará o desenvolvimento de novos estudos sobre o tema, o que poderá refletir de modo efetivo no ensino, e, portanto, na aprendizagem de práticas de leitura na EJA capazes de inserir leitores menos experientes em práticas de leituras novas e mais complexas.

A seguir apresentaremos nosso marco teórico dividido nas sessões nas quais refletiremos sobre quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, o processo de ensino da leitura na sala de aula, o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD- EJA/2014 e finalizamos com nossas análises das atividades de leitura encontradas no livro didático observado.

QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA?

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019/PNAD, no Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos).

A Região **Nordeste** apresentou a maior taxa de analfabetismo (**13,9%**). Isto representa uma taxa aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões **Sudeste** e **Sul** (ambas com 3,3%). Na Região **Norte** essa taxa foi **7,6 %** e no **Centro-Oeste**, **4,9%**.

A taxa de analfabetismo para os **homens** de 15 anos ou mais de idade foi **6,9%** e para as **mulheres**, **6,3%**. Para as pessoas **pretas ou pardas** (**8,9%**), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas **brancas** (**3,6%**). (IBGE, 2019)

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo objeto de reflexão, pois chama a atenção para questões preocupantes e que dificilmente são superadas pela ausência de políticas públicas para esta modalidade de ensino.

Haddad (2011, apud FISCHER, 2014, p. 46) nos diz que os estudantes da EJA:

[...] Muitas vezes já têm família, filhos na escola, são pessoas que já têm anos de trabalho, vivem do seu esforço pessoal, do seu trabalho, etc. e voltam à escola para buscar uma outra dimensão que certamente não é a mesma dimensão da escola da época que ele poderia ter feito ou não pôde fazer. Então, o que quer dizer isso? Que uma educação de jovens e adultos tem que ser pensada com um olhar sobre esses jovens e adultos, sobre suas necessidades, sobre suas características, sobre suas representações, sobre a dimensão relativa dessas pessoas com o mundo que elas vivem, trabalham, etc.

O mesmo tipo de pensamento pode ser encontrado em Arroyo (2007, p. 7) quando o autor diz que:

A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura.

Nessa mesma ótica, Galvão e Di Pierro (2007), ao descreverem quem são e onde vivem os sujeitos analfabetos vítimas de preconceito na sociedade brasileira, afirmam que a maioria das pessoas que não têm o domínio da leitura e da escrita são negros(as) e nordestinos(as). As autoras denunciam o engodo da democracia racial e os impactos das desigualdades sociais, educacionais e econômicas para a população negra. Dados que continuam atuais e mais agravados no contexto pandêmico da COVID-19. “A diferença nos índices de alfabetização de brancos e negros coloca em evidência quão distante a sociedade brasileira se encontra de ser uma democracia racial” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 64).

Logo, as práticas e ações educativas dirigidas aos jovens, adultos e idosos devem considerar essas particularidades, legitimando-as e respeitando-as. Portanto, o docente pode, a partir do resgate das experiências anteriores dos discentes, articular estas vivências com as práticas efetivadas dentro da sala de aula. O público da EJA é bastante heterogêneo; no sentido sociocultural, pois ingressam na escola com uma grande bagagem de saberes e conhecimentos já constituídos ao longo de suas vidas; e peculiar, pois são indivíduos que trazem demandas sócio-históricas para dentro da sala de aula — são jovens e mulheres negros(as), trabalhadores(as), oriundos do campo, com histórias de insucessos na escola.

A diversidade na EJA é mais um aspecto a ser levado em conta na compreensão mais aprofundada acerca das especificidades desses sujeitos sociais. Dessa forma, como apontam Amorim, Pereira e Santos (2018, p. 123), quando falamos em estudantes da EJA, busca-se “[...] compreender as relações ou as circunstâncias que levam os sujeitos, jovens e adultos, a frequentar escolas e outros espaços de formação, ao longo de sua trajetória educativa.”. Assim, esses sujeitos que procuram tal modalidade de ensino não são estudantes de cursos de nível superior (graduações, especializações, formações continuadas). Na verdade, esses sujeitos são, em sua grande maioria, migrantes oriundos de contextos rurais e empobrecidos, cujos genitores são trabalhadores não qualificados e com pouco grau instrucional. Logo, esses adultos e idosos que vão à escola tardiamente desejam se alfabetizar ou concluir as etapas escolares que lhes faltam. Enquanto que a clientela juvenil da EJA é constituída pelos estudantes que não apresentam regularidade em sua trajetória escolar. No entanto, diferentemente do adulto e do

idoso, já descritos anteriormente, os jovens da EJA estão mais inseridos nos contextos urbanos, participando de eventos e atividades mais interligados à comunidade letrada, instrumentalizada e urbana (OLIVEIRA, 1999).

O ENSINO DE LEITURA NA SALA DE AULA

Muito se tem discutido no meio acadêmico sobre os inúmeros desafios a serem enfrentados acerca das práticas de leitura que ainda vêm sendo observadas em muitas escolas, principalmente, nas redes públicas de ensino. Diversas pesquisas e estudos se têm feito buscando alternativas mais inovadoras sobre o ensino de leitura, vislumbrando caminhos possíveis — porém desafiantes — no que tange à formação de leitores cada vez mais conscientes de seus papéis na contemporaneidade.

Embora o debate acerca da necessidade de mudanças no ensino de leitura seja antigo, há muito a percorrer para se alcançar um ensino de leitura mais significativo aos sujeitos da EJA. Dessa forma, entendemos que o fracasso do ensino de leitura na EJA se dá devido à falta de compreensão, dos docentes e das escolas, sobre o processo de ensino e aprendizagem do sistema notacional alfabético e o letramento desses sujeitos, visto que a leitura ainda não ocupa lugar privilegiado nos programas pedagógicos e, portanto, na prática de sala de aula.

As práticas de leitura na escola não se relacionam, de certo modo, com as práticas sociais de leitura experienciadas pelos sujeitos da EJA fora do ambiente escolar. Logo, as leituras que esses indivíduos fazem em seus contextos sociais precisam ser consideradas nas práticas de leitura dentro da sala de aula, assim como um trabalho mais consistente voltado aos diversos gêneros textuais, sobretudo, os gêneros que circulam nas práticas culturais dos estudantes.

Diante dessas questões, é necessário que o ensino de leitura possa promover condições para que os estudantes desenvolvam plenamente habilidades leitoras para que consigam criar estratégias eficientes na construção dos sentidos dos diversos textos com os quais venham a se deparar. O ensino de leitura deve garantir ao indivíduo sua participação plena na sociedade, esta que impõe cada vez mais exigências de letramento. Assim, concordamos com Kleiman e Moraes (1999, p. 91) quando afirmam que:

[...] a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social, desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade. [...].

A escola é por excelência um local privilegiado onde todos têm o direito de ter acesso a diversos tipos de conhecimentos, inclusive à leitura. No que concerne ao desenvolvimento das

capacidades do indivíduo em criar relações significativas entre os conhecimentos escolares e o mundo, a leitura é um meio social efetivo para se chegar a esse fim (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 91).

Vem-se discutindo e propondo novas maneiras e estratégias de ensinar leitura na sala de aula. Pesquisas realizadas por Antunes (2003), Kleiman (1997), Koch e Elias (2013), entre outros, já sinalizam essa necessidade de mudança. No entanto, mesmo com as novas pesquisas e estudos que apontam como os docentes devem agir nas aulas de leitura, não raro ainda nos deparamos com práticas de ensino de leitura equivocadas e reducionistas. Sobre isso, Antunes (2003, p. 27) enumera algumas atividades ainda existentes e frequentes que estão muito longe de cumprirem com as suas mais fundamentais funções. Consoante a autora, há uma tendência ao incentivo da leitura centrada meramente no ato de decodificação do que está escrito, sem haver um “encontro” com o autor do texto (grifo da autora).

Sobre como alguns docentes e escolas vêm restringindo os objetivos de uma aula de leitura é importante destacar, também, que, de acordo com Antunes (2003, p. 27-28), algumas atividades ainda são recorrentes, como:

- a) A atividade de leitura sem uma real função, sem sentido, totalmente desvinculada dos diferentes usos sociais que a leitura propõe;
- b) A atividade de leitura puramente escolar, imposta, sem fruição apenas para produzir um resultado final: ir bem nos exames e/ ou ganhar pontos extras;
- c) Uma atividade de leitura que limita a interpretação apenas ao que está explícito, dado, não trabalhando as outras camadas do texto, como o extralinguístico, a polissemia, os implícitos, as marcas de ironia, as inferências e a intencionalidade, por exemplo.

Tais fatos podem estar refletindo em o quê alguns docentes concebem e entendem por ensino de leitura. Quanto a isso, Solé (2014, p. 30) defende que:

[...] o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Assim, toda a metodologia de ensino é articulada a partir de escolhas que o docente faz: a concepção de leitura na qual acredita e se ancora. Todavia, é importante reavaliar os métodos de ensino de leitura que estão sendo propostos dentro da sala de aula, pois sem essa reflexão uma mudança de prática seria impossível, assim como esta seria uma forma de se evitar que as consequências da crise na leitura sejam centradas exclusivamente no aluno. Para isso é importante que este docente ou especialista compreenda a necessidade de adequar suas práticas pedagógicas no intuito de contribuir com a competência leitora desses sujeitos para que possam

agir com autonomia em nossa sociedade, a qual é predominantemente letrada.

O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD

A criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, representou um marco para a educação pública brasileira ao avaliar obras didáticas, pedagógicas e literárias, assim como estabeleceu a disponibilização de tais materiais nas unidades de ensino auxiliando nas práticas educativas. No entanto, a modalidade EJA foi contemplada por um programa de distribuição de livros didáticos apenas em 2007. Em 24 de abril de 2007, sob a Resolução CD FNDE nº 18, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), cujo objetivo era atender aos alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com a distribuição de obras didáticas às instituições parceiras visando a alfabetização e escolarização de pessoas a partir dos 15 anos de idade. Assim, a criação deste programa constituiu-se como o primeiro passo para a realização de um programa que atendesse especificamente a Educação de Jovens e Adultos.

Em 16 de setembro de 2009, com a Resolução nº 51, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi fundado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), que incorporou o antigo PNLA, ampliando, assim, o atendimento não só para os jovens e idosos em processo de alfabetização, mas também para os dois segmentos do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. Apenas na edição de 2014, o Ensino Médio foi incorporado ao programa. Desse modo, a inclusão da EJA nesses programas de distribuição de obras didáticas constituiu-se como um ganho à categoria, pois não existiam projetos, desta natureza, direcionados a esse público.

Segundo o *Guia de livros didáticos do PNLD EJA* (BRASIL, 2014), o desafio de desenvolver uma aprendizagem de qualidade social requer muitos esforços e ações de políticas públicas, como, por exemplo, financiamentos públicos, formação e capacitação de professores, mudanças nos conceitos de educação para a vida de adultos a partir de uma perspectiva contínua de estudos, e, sobretudo, oportunizar o acesso à cultura letrada. Logo, atrelado a esses aspectos, está, também, a oferta de materiais didáticos adequados às especificidades e demandas desta modalidade de ensino. É sabido que o livro didático tem presença ativa no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes considerado como principal recurso pedagógico para muitos docentes tanto como “[...] manual de seleção de conteúdos e como fonte de atividades a serem executadas em sala de aula.” (BRANDÃO; LEAL; RIBEIRO, 2006, p. 2). Assim, a aquisição de bons materiais didáticos para a EJA precisa

[...] oferecer a possibilidade de que eles usufruam o saber dos diversos campos do conhecimento, vinculados aos componentes curriculares, contribuindo para que os estudantes se situem de modo crítico e mostrem atitudes construtivas no mundo do qual fazem parte (BRASIL, 2014, p. 09).

Além disso, o material didático deverá propiciar conexões entre os saberes escolares e os saberes não escolarizados acumulados ao longo da vida destes sujeitos (SILVA; VILLELA, 2016). Neste sentido, é importante pôr em discussão quais tipos de livros estão sendo produzidos e utilizados pelas turmas da EJA promovendo, assim, reflexões quanto aos valores difundidos pelo LD, o conceito de sujeito-aluno em que se ancora e a perspectiva de educação defendida pela obra.

AS ATIVIDADES DE LEITURA EM UMA OBRA APROVADA PELO PNLD - EJA 2014

Em nossa pesquisa, vislumbramos que as atividades de Língua Portuguesa propostas nestes materiais didáticos oferecessem condições para que os estudantes da EJA fossem capazes de ampliar suas competências leitoras e que se tornassem leitores mais conscientes e autônomos. Para tanto, selecionamos como *corpus* da investigação o volume três da coleção didática *EJA Moderna* destinado ao primeiro segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, e aprovada pelo PNLD-EJA de 2014.

O volume três é organizado em três unidades temáticas, sendo elas: *Direitos e deveres do cidadão* (1ª unidade); *Participação e sociedade* (2ª unidade); *Patrimônio nacional* (3ª unidade). A escolha por tal livro se deu pela avaliação positiva pelo Guia de Livros Didáticos PNLD EJA 2014. Consoante o Guia, a obra didática analisada considera a leitura como:

[...] um processo complexo de produção de sentidos no qual o leitor age como sujeito ativo. Assim sendo, a leitura é abordada como uma prática realizada por atores sociais que constroem sentidos a partir de conhecimentos prévios, de pistas deixadas pelo autor do texto e do contexto situacional de comunicação. (2014, p. 116)

Assim, a análise desta obra tem por objetivo suscitar reflexões sobre a abordagem que os livros didáticos destinados à EJA vêm dando ao ensino de leitura e quais suas implicações na proficiência em leitura destes sujeitos sociais. Acerca dos textos que contêm as atividades de leitura e compreensão textual, percebemos que nem todos os textos deste LD incidem especificamente nas propostas de atividades de leitura, visto que há atividades nos quais os textos são trabalhados essencialmente em prol de aspectos puramente gramaticais e/ou como objeto de ensino para exemplificar as características estruturais e formais do gênero textual estudado. Sobre isso, é importante mencionar que a resenha da coleção *EJA Moderna* apresentada pelo Guia de Livros Didáticos PNLD EJA – 2014 preconiza, que,

Quanto ao estudo dos fenômenos linguísticos e conteúdos de natureza gramatical, a perspectiva teórica da coleção está alinhada com um olhar voltado para a integração entre leitura, escrita e gramática, o que contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas do estudante da EJA (p. 116)

Entretanto, pudemos observar nas propostas de atividades de leitura – do volume eleito para esta pesquisa – que nem sempre ocorreu o imbricamento entre o eixo leitura e o ensino de análise linguística na obra escolhida para a análise. Como relatamos anteriormente, tais eixos não aparecem, na maioria das vezes, articulados entre si, mas separadamente. Assim, nas atividades que se trabalhavam os fenômenos linguísticos, o texto era apresentado geralmente como pretexto para o ensino destes conteúdos gramaticais, conforme exemplos a seguir:

Figura 1 - O texto como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais

28 Agora, leiam este trecho da letra de uma canção. Depois, façam o que se pede a seguir.

Cidadão

Tá vendo aquele edifício, moço?	tu tá aí admirado
Ajudei a levantar	Ou tá querendo roubar?
Foi um tempo de aflição	Meu domingo tá perdido
Eram quatro condução	Vou pra casa entristecido
Duas pra ir, duas pra voltar	Dá vontade de beber
Hoje depois dele pronto	E pra aumentar o meu tédio
Olho pra cima e fico tonto	Eu nem posso olhar pro prédio
Mas me chega um cidadão	Que eu ajudei a fazer
E me diz desconfiado,	[...]

Fonte: AOKI *et al.*, 2013, p. 147.

- Qual é o assunto da letra dessa canção?
 - O que vocês acham da atitude do cidadão de que fala o texto? Ela foi correta? Por quê?
 - Copiem do texto as palavras em que as letras **m n** vêm antes de consoantes.
 - Escolham três dessas palavras e escrevam uma frase empregando cada uma delas.
- (AOKI *et al.*, 2013, p. 147)

Figura 2 - O texto como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais

28 Leiam a tira a seguir e façam o que se pede.



ITURRUSGARAL Adão. Mundo Monstro. Folha de S.Paulo, 26 dez. 2012. Ilustrada, p. C13.

Fonte: AOKI *et al.*, 2013, p. 160.

- a) O que provoca o humor dessa tira? Por quê?
- b) Localizem na tira as palavras que têm acento gráfico. Escrevam-nas aqui.
- c) Agora, consultem o quadro anterior para justificar por que elas são acentuadas. (AOKI *et al.*, 2013, p. 160)

Ambos exemplos de atividades são preocupantes, pois em sua quase totalidade são atividades mecânicas de cópias, identificação, transcrição de palavras e/ou conteúdos facilmente reconhecíveis no texto. Nos exemplos acima percebemos que a finalidade de tais atividades de leitura se limitam à mera verificação de categorias gramaticais. Atividades como estas não permitem ao estudante, segundo Lino de Araújo (2017, p.79), “[...] mobilizar conhecimentos nem a inter-relacionar informações, tampouco a mobilizar seu conhecimento enciclopédico para atribuir sentidos ao texto”.

Identificamos uma seção intitulada “*Texto complementar*” que finaliza cada capítulo estudado e que contém entre duas a três questões para que os estudantes opinem sobre as questões suscitadas nestes textos. No entanto, para fins deste estudo, focaremos em investigar apenas a seção que compreende as atividades voltadas à leitura e interpretação textual. Os textos para estas atividades, assim como seus respectivos autores e gêneros pertencentes, foram descritos na tabela abaixo para melhor visualização:

Tabela 1 - Textos dedicados às atividades de leitura e compreensão textual 1ª UNIDADE: Direitos e Deveres dos Cidadãos

Texto	Autor (a)	Gênero
“A pequena autoridade”	Chico Kuneski	Crônica
“Número de denúncias de violação de direitos humanos aumenta 77%”	Portal Folha de S. Paulo	Notícia
Lei n.º 10.741 De 1º de outubro 2003 (trecho)	Ministério da Saúde	Estatuto
-----	Jarbas	Tirinha
Tirar fotografias e gravar filmes de modo fácil	Sony Corporation	Manual de instruções
2ª UNIDADE: Participação e Sociedade		
Texto	Autor (a)	Gênero
“Existe uma idade melhor?” (trecho)	Lya Luft	Artigo de opinião
Lya Luft	Lenice Pimentel	Carta de leitor
Cirurgião reclama de falta de fio para fechar paciente	Lauriberto Braga	
Falta de material hospitalar	Fioravante Fabri Filho	Carta de leitor
Empresas com maior número de demandas no Procon em 2012	Sistema Nacional de Informações de Defesa do Consumidor	Infográfico
Sem água por uma semana	Yasmin Vilela Ribeiro	Carta de reclamação
“Leitura matinal”	Zélio Andrezzo	Pintura
“A vez da Mata Norte”	<i>Diário de PE</i>	Manchete de jornal
“Entrega de armas cresce 60% antes do Natal”	<i>O Povo</i>	Notícia
“Após 33 anos, belga recebe resposta a mensagem em garrafa pelo Facebook”	<i>Folha de S. Paulo</i>	Notícia

“A mensagem chega ao destino”	Moacyr Scliar	Crônica
3ª UNIDADE: Patrimônio Nacional		
Texto	Autor (a)	Gênero
Racismo é burrice (trecho)	Gabriel, O Pensador	Canção
<i>A realidade da vida</i>	Patativa do Assaré	Cordel
Aquarela do Brasil	Ary Barroso	Canção
<i>Aventuras de Pedro Malazarte</i>		Conto popular
O galã (trecho)	Artur Azevedo	Conto
<i>O juiz de paz na roça</i> (trecho)	Martins Pena	Texto teatral

Fonte: autoria própria.

Conforme vimos discutindo no decorrer deste trabalho, entendemos que os textos não revelam, apenas em sua materialidade, todas as informações necessárias para a sua compreensão. O leitor ou o ouvinte lança mão de estratégias e operações mentais a fim de desvendar essas informações implícitas. Assim, as inferências elaboradas a partir das lacunas deixadas no texto combinadas aos conhecimentos de mundo do estudante e dos elementos linguísticos geram sentido, deste modo, ao que está posto na superfície textual e/ou em sua implicitude.

Na impossibilidade de trazer, neste artigo, todas as atividades de leitura propostas pelos autores do LD, selecionamos, a título de exemplificação, alguns destes exercícios. Como primeiro exemplo de atividade de leitura, apresentamos a crônica “*A pequena autoridade*” de Chico Kuneski (p. 11). O exercício traz, em sua quase totalidade, questões de caráter inferencial possibilitando, assim, a interação leitor-texto-autor (itens 1, 2, 3 e 4).

Figura 3 - Relacionando os conhecimentos de mundo com as pistas deixadas no texto

A pequena autoridade

Ao querer estacionar em local reservado ao portador de deficiência física, num *shopping center* de Florianópolis, fui interrompido por um agudo apito.

— Não pode parar aí não! — esbravejou um dos guardas do *shopping*, do alto do pedestal de sua “pequena autoridade”.

— Desculpe, mas não estou entendendo — reagi.

— Não tem o que entender. Só não pode estacionar aí. Não tá vendo que tem um monte de vagas?

— Mas a placa... — iniciei, tentando explicar que estava justamente parando na vaga para portadores de deficiência física.

— É! Justo pela placa — cortou seco.

— Pois a placa...

— A placa indica que aqui não pode parar carro, não. Não sabe de trânsito? — disse, quase gritando.

— Mas...

— Sem mas! — cortou o guarda, num grito. — Tira logo o carro! Não vê o desenho da placa? Aqui é lugar de parar só as bicicletas...

- 1** Qual é o assunto tratado nesse texto?
- 2** O que motivou o conflito relatado na crônica? Justifique sua resposta.
- 3** Em sua opinião, o texto respondeu às expectativas geradas pelo título?
- 4** Se estivesse no lugar do autor do texto, como você resolveria esse conflito?
- 5** Situações como essa, em que pessoas com deficiência, gestantes ou idosos são desrespeitados, são comuns no dia a dia de sua cidade? Em sua opinião, por que ainda há descaso em relação às leis que protegem essas pessoas?

Fonte: AOKI *et al.*, 2013, p. 11.

Apesar do item 1 apresentar uma questão que requer a depreensão do conteúdo abordado na crônica, observamos que a resposta para tal pergunta não se encontra de modo explícito no texto, bastando apenas retirá-la de sua materialidade e transcrevê-la. Para se chegar à resposta, o estudante o fará por meio da relação e de deduções pertinentes a partir das ideias presentes no texto.

Em relação ao item 2, o estudante precisará perceber que o conflito entre os personagens foi gerado devido à falta de conhecimento do guarda acerca do propósito de tal placa. Para se chegar à resposta, o educando precisará ativar seus conhecimentos de mundo acerca da imagem da placa que representa o deficiente físico e, deste modo, relacionar este seu conhecimento com as pistas deixadas no texto pelo autor da crônica. Nos itens 3 e 4, o discente precisará levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir da leitura de seu título e buscar uma resolução para tal conflito, respectivamente.

Como segundo exemplo trouxemos uma atividade a partir da leitura de um manual de instruções. Os discentes são orientados a analisar tal texto, observando os elementos que o compõem e o modo como ele é configurado e, assim, responder às questões. Esse momento assemelha-se a o que Solé (2014) descreve como o “antes da leitura”; etapa que envolve o acionamento dos conhecimentos prévios (neste caso, o que o estudante sabe sobre o gênero manual de instruções) e a elaboração de hipóteses sobre o que virá posteriormente.

Figura 4 - O reconhecimento do gênero textual manual de instruções

Observe o texto da próxima página. Preste atenção a todos os elementos que o compõem e ao modo como ele é escrito. Discuta estas questões com um colega.

- 6** Esse texto se parece com algum tipo de material que vocês conhecem? Qual?
- 7** Vocês já tiveram dificuldades para ler e compreender textos como esse? Quais?
- 8** Que informações vocês esperam encontrar?

Fonte: AOKI *et al.*, 2013, p. 24.

Assim, os itens 6 e 8 exigem apenas do leitor o reconhecimento do gênero textual manual de instruções (sua forma, seu conteúdo) para que se alcancem as respostas pretendidas. A questão 7 refere-se à experiência pessoal do estudante em relação à sua vivência com tal gênero instrucional. Os textos instrucionais (bula de remédio, receitas, manuais, normas, regras de jogo, etc.) são exemplos de textos que permeiam o cotidiano do aluno da EJA, e por isso devem ser inseridos nas práticas de leitura na sala de aula no intuito de tornar o aprendizado destes mais significativo e próximo de suas vivências fora da escola. Dando continuidade à análise das atividades de leitura, examinaremos uma carta de reclamação, gênero textual presente nas práticas cotidianas dos estudantes da EJA. Trata-se de uma queixa sobre a falta de abastecimento de água.

Figura 5 - Reconhecimento das respostas na própria cadeia textual

Sem água por uma semana

Toda a segunda semana de janeiro sofremos com a falta d'água na região. Em diversos contatos com a Águas de Niterói nos foram dados prazos para normalização, mas nenhum deles foi cumprido. Temos de incomodar parentes de outros bairros para lavar roupas e tomar banho, o que é constrangedor.

Yasmin Vilela Ribeiro
Niterói, RJ

► A Águas de Niterói informa que foi enviada uma equipe técnica ao local, a qual constatou que o abastecimento da localidade se encontra normalizado.

RIBEIRO, Yasmin Vilela. Sem água por uma semana. *O Globo*, 6 fev. 2013. *Economia*, p. 30.

Reúna-se com um colega e respondam a estas questões.

- 32** Qual é o assunto tratado no texto?
- 33** O texto se divide em duas partes. Quais são elas?
- 34** O problema apontado pela leitora do jornal já foi solucionado?
- 35** Em sua opinião, esse texto foi escrito para fazer uma:
 solicitação. recomendação. reclamação.

Fonte: AOKI *et al.*, 2013, p. 133.

Todos os itens desta atividade incidem para respostas inscritas na própria cadeia textual, não possibilitando um maior engajamento do leitor na produção de sentidos, “condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade.” (KOCH; ELIAS, 2013, p.19).

Figura 6 - Respostas explícitas no texto e solicitação da opinião do estudante

Entrega de armas cresce 60% antes do Natal

O número de entregas voluntárias de armas de fogo aumentou 60% na semana anterior ao Natal em relação a outros períodos do ano, segundo o Ministério da Justiça. No total, foram entregues 818 armas em todo o país — na semana anterior foram 509. As informações são da Agência Brasil.

A entrega de armas faz parte da Campanha do Desarmamento, que já recolheu mais de 64 mil. Atualmente, há mais de dois mil postos de coleta de armas, como delegacias de Polícia Federal e da Polícia Federal Rodoviária, entre outros.

Para transportar armas de fogo até um posto de entrega, é necessário portar guia, disponível no *site* da Polícia Federal na internet. Não é preciso se identificar.

Entrega de armas cresce 60% antes do Natal. *O Povo*, Fortaleza, 27 dez. 2012. Brasil, p. 11.

Agora reúna-se com um colega e discutam estas questões.

- 12 Que fato é noticiado nesse texto?
- 13 É possível saber a opinião do autor da notícia sobre a campanha do desarmamento e a adesão do público a ela?
- 14 Vocês são a favor do desarmamento? Já participaram de alguma campanha como essa?
- 15 Que informações vocês costumam encontrar nas notícias de jornais?
- 16 Um atraso de 10 minutos na partida de um ônibus de viagem pode ser uma notícia? Por quê?

Fonte: AOKI *et al.*, 2013, p. 141.

No exemplo acima podemos observar que a questão 12 envolve identificar qual é o assunto da notícia, logo, para respondê-la o estudante precisará identificar a informação solicitada na superfície textual e transcrevê-la. No entanto, o item subsequente (13) já revela a resposta para a questão 12 (“campanha do desarmamento e a adesão do público a ela”). Em relação à pergunta 13, espera-se que o discente se atente às marcas de impessoalidade que são observáveis no texto. Enfatizamos que responder perguntas desse tipo com “sim” ou “não” sem promover uma reflexão sobre o porquê e para qual finalidade se dão esses e não outros usos e escolhas não favorecem a criticidade leitora dos discentes da EJA. Os itens 14 e 15 não focalizam o estudo, propriamente dito, do texto. São perguntas de elaboração pessoal que versam sobre a opinião do aluno acerca de um determinado assunto, aceitando qualquer tipo de resposta desde que possua uma relação com o tema abordado. Nesse sentido, Antunes (2010, p. 21):

Em princípio, tais questões, na sua maioria em forma de perguntas, propõem-se a avaliar a compreensão do aluno a respeito do material proposto para leitura. Poderiam representar atividades de análise de textos e, em certa medida, o são. Entretanto, fogem a esse propósito, pois, frequentemente, trazem propostas de atividades que extrapolam o texto, que incidem sobre opiniões pessoais acerca de aspectos temáticos

abordados ou que, para serem resolvidos, dispensam a consulta ao que foi lido. Por esses prismas, a rigor, não são, propriamente, atividades de análise de texto.

Para se obter êxito na questão 16 o estudante da EJA apenas precisará ativar seus conhecimentos sobre o gênero notícia, no qual se trata de um gênero informativo no qual são publicados assuntos com grande relevância para o público em geral. No entanto, como tal gênero é bastante comum e presente no dia a dia da maioria das pessoas, concluímos que este se refere a um item que discorre sobre obviedades.

Retomando aos questionamentos levantados no início deste artigo acerca do trabalho com a leitura a partir das propostas de atividades dos 22 textos analisados, chegou-se nos seguintes resultados: 44,2% das perguntas exigiam, dos estudantes da EJA, respostas cujas informações encontravam-se disponíveis na própria cadeia textual. Já as situações de leitura que propiciaram a elaboração de inferências a partir das experiências prévias dos estudantes, auxiliando-os na busca dos sentidos, totalizaram 31,7% na obra. Dentro destas questões do tipo inferencial, observamos perguntas que suscitam a realização de hipóteses a partir da leitura do título (“É possível saber qual será o assunto do texto? Por quê?” (AOKI *et al.*, 2013, p. 126); “O título permite saber qual será o conteúdo do texto?” (AOKI *et al.*, 2013, p. 152)). Atividades desta natureza levam os estudantes da EJA a elaborarem previsões, a partir do título, antes mesmo da leitura propriamente dita do texto, estabelecendo uma relação entre o momento “antes da leitura” com os conhecimentos anteriores dos educandos.

As perguntas que solicitam a opinião do discente acerca da temática abordada e que podem ser respondidas — na maioria das vezes — sem a leitura do texto totalizam 24,0% (Exemplos: “Você já presenciou alguma situação em que os direitos de uma pessoa estavam sendo violados? Que atitude tomou? Já viu alguém se manifestando contra alguma violação? O que ocorreu?” (AOKI *et al.*, 2013, p. 14); “Vocês consideram que a situação retratada na tira seja comum de acontecer no dia a dia?” (AOKI *et al.*, 2013, p. 24); “Você costuma ler o jornal pela manhã ou em algum outro período do dia? E as pessoas com quem convive?” (AOKI *et al.*, 2013, p. 138)).

Gráfico 1 - Quantitativo dos tipos de perguntas das atividades de leitura



Fonte: autoria própria.

Apesar de haver uma intenção em incentivar estratégias de leitura mais complexas na apreensão dos sentidos dos textos e de abordar os textos de modo mais global (aspectos gerais, centrais, secundários, contextuais), ainda assim o livro em tela o faz de modo pouco aprofundado na maioria dos casos. Acerca dos aspectos dos textos motivadores quanto à sua **extensão, temática e gênero textual/esfera social** a fim de proporcionar a inserção de leitores menos experientes em práticas de leituras novas e mais complexas, chegamos aos seguintes resultados:

Extensão: Quanto ao tamanho dos 22 textos que foram analisados, observou-se um predomínio de textos curtos (19), seguidos pelos de extensões média (2) e longa (1)

Temática: Embora sejam adequados ao público da EJA, apresentando temas pertinentes e que contemplam suas vivências para além do contexto escolar, como discussões sobre a conscientização de nossos direitos e deveres, com foco na situação do idoso e do deficiente físico em nossa sociedade, por exemplo, estes temas são apresentados em diversos gêneros textuais, no entanto, são abordados essencialmente de maneira pouco aprofundada. Assim, tanto a extensão dos textos quanto a temática foram apresentadas de modo mais simples no livro didático. Essa conclusão vai de encontro com a afirmação apresentada no *Guia de Livros Didáticos do PNL D EJA - 2014*, no qual postula que “Considerando que a obra destina-se a um público de jovens, adultos e idosos, os textos são [...] adequados quanto à extensão [...] e à complexidade linguística.” (BRASIL, 2014, p. 114). Logo, defendemos que o ensino de leitura não deve se limitar à análise de textos curtos e/ou pouco complexos. Que sejam variados tanto

em tamanho e nível de complexidade, oportunizando diversos níveis de compreensão a partir da elaboração de diferentes perguntas de leitura.

Gênero textual/esfera social: A obra possui uma coletânea diversificada de gêneros textuais, os quais, na sua maioria, são gêneros comuns ao dia a dia dos estudantes da EJA. Há textos de diversos campos de circulação, em suportes de veiculação distintos, que remetem a diferentes contextos geográficos e culturais. Os autores também se preocuparam em trazer textos representativos de diferentes dialetos sociais (prestigiados e marginalizados), assim como os de registro mais formal e informal. No entanto, estas questões são trabalhadas de modo pouco consistente nas atividades propostas para a leitura e compreensão textual.

CONSIDERAÇÕES

Para Kleiman (1997, p. 51), o aspecto mais notório de um leitor proficiente é sua habilidade no processamento da leitura. Assim, para a autora, este leitor competente:

não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis.

Dessa forma entendemos que o ensino de leitura deve ser pensado de modo que contemple as mais diversas estratégias de leitura, no qual o aluno-leitor possa interagir com o autor, criando, interpretando e ressignificando os sentidos do texto. Portanto, é necessário que os livros didáticos possibilitem aos estudantes uma atitude mais responsiva acerca dos mais diversos textos (de circulação, gênero, esfera, extensão, complexidade, etc.) com os quais venham a interagir. Além disso, o trabalho com o ensino de leitura é influenciado a partir do posicionamento que o docente assume acerca da linguagem. Logo, se a língua é assumida numa perspectiva na qual o texto é visto como um produto do pensamento do autor, como efeito, a leitura será uma atividade apenas de captação das intenções do autor, sem levar em conta a participação do leitor na construção dos sentidos.

Quando a concepção de linguagem como decodificação é adotada, o ato da leitura se dá apenas no reconhecimento do sentido de seus vocábulos e estruturas textuais nas suas camadas mais superficiais e explícitas. Em contrapartida, ao assumirmos a linguagem numa concepção interacionista, a leitura ultrapassa a decifração, e o processo de construção de sentidos se dá a partir da participação de sujeitos ativos e engajados, que além de apreender o que está inscrito na superfície textual, também tomam tais informações como pistas para se chegar às mensagens implícitas.

Ademais, o texto passa a ser a principal fonte para se trabalhar a estrutura linguística, já que este pressupõe a interação entre sujeitos na construção dos sentidos, logo, levam-se em consideração os aspectos sociais e históricos em que o indivíduo está situado, assim como seus conhecimentos e experiências adquiridos.

A pesquisa realizada evidenciou-nos que, embora haja avanços na oferta de materiais didáticos para o público da EJA, ainda assim, a obra analisada não atende satisfatoriamente para uma prática significativa da leitura, logo, não favorece na ampliação da proficiência leitora destes discentes. Sugerimos, portanto, um olhar mais atento a esta modalidade de ensino e, sobretudo, ao seu ensino de leitura, pois este precisa ser concebido numa perspectiva na qual o sujeito-leitor da EJA, além de um leitor da palavra, também seja um leitor do mundo (FREIRE, 1989).

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio; PEREIRA, Marcos Vilela; SANTOS, Juliana Silva dos. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AOKI, Virgínia *et al.* **EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2013. Volume 3, Versão digital do aluno.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRN, 2014.

FISCHER, Eveline. A formação continuada em EJA: reflexões acerca do diálogo freireano e da prática reflexiva do professor. In: STECANELA, Nilda; AGLIARDI, Delcio Antônio; LORENSATTI, Edi Jussara Candido (Orgs.). **Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea**. Caxias do Sul: Educs, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERRO Maria Clara di. **Preconceito contra analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Conheça o Brasil - População - Educação**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 06 out. 2021.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 5. ed. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciado de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na **22a Reunião Anual da ANPEd** – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. [recurso eletrônico]. Tradução de Claudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAPÍTULO 27

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eduardo Manuel Bartalini Gallego

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência, inspirado nas minhas vivências durante os semestres letivos em que as aulas foram ministradas de forma remota. A disciplina em destaque é a de Ciências da Natureza de um curso de Pedagogia, de uma Universidade privada, confessional, filantrópica e comunitária, situada no interior do Estado de São Paulo. Neste texto, apresento minhas concepções sobre metodologias ativas, estas fundamentadas em minha tese de doutorado, assim como, as estratégias metodológicas abordadas durante as aulas. Por se tratar de um relato de experiência, vou concentrar as discussões embasadas nos referenciais teóricos que subsidiaram minha pesquisa de doutorado e que estão ancorados na perspectiva histórico-cultural. As situações aqui descritas ocorreram durante o período de aulas remotas, que se deram entre o 1º semestre de 2020 e o 2º semestre de 2021, ou seja, apresento uma síntese das vivências de 4 semestres letivos. Essa contextualização é importante para delimitar temporalmente o período, geograficamente o local e socialmente a ocorrência dos fatos. Como principais resultados, oriundos de minhas impressões e dos relatos dos estudantes, se destacaram as boas impressões sobre os processos interativos proporcionados durante as aulas remotas e o êxito das iniciativas que envolveram atividades práticas no ambiente remoto. Como conclusão, evidenciamos que as práticas interativas se mostraram exitosas, mesmo sendo realizadas em ambiente remoto de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Mediação; Ensino Remoto; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Começo esclarecendo ao leitor quais foram as motivações para escrever este texto. Passamos os últimos dois anos vivenciando um ambiente atípico, um período de pandemia, isolamento social e outras restrições (BRASIL, 2020). Neste cenário, que se iniciou em março de 2020, as instituições de ensino, de todos os níveis, precisaram se adaptar ao ensino remoto, que se caracteriza pela realização de aulas por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs (MEC, 2020). Dessa forma, os professores e os estudantes também tiveram que desenvolver habilidades para o uso dessas tecnologias, o que não ocorreu de forma simples, uma vez que nem todos possuíam os equipamentos necessários ou sabiam como fazer uso dos recursos.

Diante desse cenário, minhas de Ciências da Natureza e Educação Ambiental passaram a ser realizadas de forma remota, ou seja, todo o planejamento que existia para o desenvolvimento de aulas presenciais precisou ser reorganizado. Como se pode imaginar essa

reorganização demandou a busca de recursos que pudessem atender as necessidades e que, ao mesmo tempo, se mostrassem interessantes aos estudantes, uma vez que, em ambiente remoto, há a tendência das aulas se tornarem apenas expositivas. Quando estava em ambiente presencial, as aulas costumavam ser bastante práticas, apesar de serem realizadas em uma sala de aula comum. Sempre levava materiais que podiam ser manipulados pelos estudantes, em grande parte das vezes, materiais encontrados facilmente, pois o objetivo da disciplina é trabalhar ciências na escola, então usávamos detergente, cloro, sal, bicarbonato de sódio, entre outros disponíveis a qualquer pessoa, sem a necessidade de gastar muito. Também realizávamos discussões em grupos, apresentações em sala e, até mesmo, organizávamos uma Feira de Ciências ao final de cada semestre. Todas essas atividades, mantinham os estudantes em constante atividade nas aulas, o que proporcionava momentos de aprendizagem bastante enriquecedores. O que, em ambiente remoto, se tornou um desafio. Mas o que fazer?

Em minha pesquisa de doutorado trabalhei com a construção de uma concepção sobre metodologias ativas a partir da perspectiva histórico-cultural, realizando entrevistas com estudantes do ensino superior, justamente para compreender como os mesmos consideram suas aulas. Essa pesquisa foi desenvolvida na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e processos formativos, do Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF (GALLEGO, 2020). Sendo assim, busquei apoio nas concepções que desenvolvi durante a pesquisa, a fim de tornar ativas essas as aulas remotas, mesmo porque não é possível existir aprendizagem de forma passiva. Vou explicar no próximo tópico quais são essas concepções.

A partir dessa contextualização inicial, o texto aqui desenvolvido está dividido em alguns tópicos para facilitar a sua organização e a sua leitura. Começo pelas concepções sobre metodologias ativas, para possibilitar ao leitor a compreensão das fundamentações teóricas que embasam a prática em sala de aula, trazendo as concepções fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, caso o leitor conheça outras concepções, a leitura será rica para a comparação entre as diversas perspectivas sobre os conceitos de ensino-aprendizagem. Em seguida, vou trazer o detalhamento das aulas da disciplina de Ciências da Natureza e Educação Ambiental, apresentando um perfil generalizado dos estudantes das diversas turmas nas quais ministrei essa disciplina, as metodologias adotadas e simultaneamente fazendo discussões com nossas fontes teóricas. Após, e por fim, trarei algumas considerações finais, buscando levar o leitor a refletir sobre algumas possibilidades de ensino-aprendizagem.

O QUE METODOLOGIAS ATIVAS E COMO CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM?

Início com uma breve contextualização sobre o que são as metodologias ativas e os conceitos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. O objetivo é proporcionar ao leitor a compreensão dessas concepções, o que facilitará a análise e a reflexão sobre qual vertente teórica é considerada neste texto que, como dito anteriormente, não visa refutar outras, mas ser complementar e ampliar a gama de concepções teóricas conhecidas pelo leitor. Este perceberá que, em determinados momentos, transitamos entre a explicação do que são metodologias ativas e do que compreendemos como aprendizagem, mas esse movimento visa mostrar como esses processos estão inter-relacionados.

As concepções teóricas sobre a aprendizagem estão embasadas na perspectiva histórico-cultural, sendo assim, as discussões aqui realizadas se darão a desses referenciais. Da mesma forma, a compreensão sobre as metodologias ativas está apoiada na tese aqui referenciada e também se sustentam na mesma perspectiva.

Vamos para o termo “Metodologias Ativas”, que tem preconizado o envolvimento direto dos estudantes no processo de aprendizagem, buscando, por meio de algumas estratégias de ensino, efetivar a aprendizagem. Essas estratégias estão muito bem descritas na literatura, com o detalhamento de cada uma, seus procedimentos e etapas. O que é interessante, mas que, no meu entendimento, por si só, não são suficientes para garantir o processo de aprendizagem. São um ponto de partida, mas devem ir além das estratégias estabelecidas, pois apenas a execução de determinadas atividades, não são suficientes para garantir a aprendizagem.

Como citei, o processo de aprendizagem está relacionado a um contexto mais amplo, que parte do ambiente social para o individual (subjeto). Vigotski (2010) defende que a aprendizagem passa por um processo que ele denominou zona de desenvolvimento proximal, que se refere a etapas do processo de aprendizagem humano, em que a pessoa, sozinha, ainda não é capaz de realizar determinada atividade ou resolver um problema, mas que, com o auxílio de outra(s) pessoa(s), alcança o resultado esperado. Como se trata de uma fase de desenvolvimento, passado algum tempo, a própria pessoa, consegue realizar aquelas atividades sem necessitar do auxílio de outros. E esse processo ocorre em duas fases: uma exterior, em que os conhecimentos estão no meio social em que a pessoa está inserida, ou seja, são conceitos socialmente conhecidos; e outra, interna, quando a pessoa, subjetivamente, estabelece ou internaliza esses conceitos ou conhecimentos. Sendo assim, o processo de aprendizagem e

desenvolvimento ocorre a partir das interações sociais e dos processos de mediação. Smolka (2000) diz que a internalização parte do externo (cultural, social, semiótico) para o interno (individual). Nesse sentido, a apropriação pode ser usada como sinônimo equivalente a internalização, no entanto, o termo apropriação está permeado por outras significações. Vigotski (2010) ainda conclui que não é possível desenvolver as funções psicológicas superiores, sem esse o processo, reforçando que adultos continuam com grande capacidade de aprender, o que contradizia as perspectivas de sua época.

Com isso, podemos compreender a característica ativa da pessoa no processo de aprendizagem, especialmente, ao considerarmos a construção dialética do conhecimento. Sem esse envolvimento interativo não é possível ocorrer a aprendizagem. “Nos dias atuais é consumado o fato de que na perspectiva histórico-cultural os processos educacionais, e aqui se incluem os que envolvem a educação escolar, são constitutivos do desenvolvimento humano” (FRARE; ANJOS; DAINEZ, 2017, p. 90).

E tendo essas concepções como fundamentação, entendemos que o conhecimento não é transmitido, mas construído, a partir de processos mediadores. Com isso, o professor é fundamental nesse processo, pois é ele o responsável por estabelecer quais processos mediadores serão usados para que haja interação entre os estudantes e o conhecimento. Por isso, a defesa de que a reprodução de determinadas estratégias didáticas, por si só, não garante a aprendizagem. Esta dependerá especialmente dos processos interativos proporcionados e de como os estudantes serão envolvidos, pois podemos ter apenas a execução de atividades, sem o envolvimento reflexivo do estudante, o que pouco contribui para a aprendizagem, que na perspectiva histórico-cultural somente pode ocorrer de forma ativa, ou seja, não existe aprendizagem passiva.

Para nossa perspectiva, o processo de aprendizagem é um processo dialético, em que os diversos atores presentes em uma sala de aula interagem e, a partir dessas interações, temos a produção do conhecimento. Chamo a atenção do leitor para refletir sobre como uma sala de aula é composta por realidades distintas, especialmente se nos referimos ao ensino superior, foco deste texto. Cada pessoa que ali está presente possui uma história de vida e uma bagagem cultural que foi constituída a partir de suas vivências, trazendo concepções, crenças e experiências que fazem parte da forma como essa pessoa interage com as situações e como internaliza essas interações. A própria sala de aula passa a ser um ambiente próprio, único em

sua constituição e que, a cada dia, a cada encontro, se torna um novo ambiente, considerando as subjetividades ali presentes.

Ao entendemos essa situação, nós mesmos reelaboramos nossas próprias concepções, entendendo que as mediações proporcionadas são as principais formas de produzir o conhecimento e a aprendizagem. E, com isso, vamos para uma das considerações que apresento em minha tese, que toda metodologia que seja capaz de transcender o conceito de transmissão de conhecimento e que leve a um processo interativo, reflexivo e dialético, pode ser entendida como ativa (GALLEGO, 2020).

Portanto, podemos usar as metodologias existentes, qualquer uma delas, desde que proporcionemos o processo descrito anteriormente, pois é esse processo que dará o caráter ativo à aprendizagem. Também é por isso que destaco a importância do professor nesse processo, uma vez que é ele que dará os direcionamentos durante as aulas e é ele que pode proporcionar mais momentos de interação e provocar reflexões nos estudantes, para que estes questionem suas próprias concepções e as reelaborem, confirmando ou não as ideias iniciais.

Atualmente este tem sido um dos desafios para os professores, pois cada vez mais vemos a sociedade em uma rápida transformação. Como diz Moran (2015, p.16), “a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais”. O que nos leva a refletir sobre as inúmeras possibilidades de mediação na sala de aula, por meio de comunicação formal ou informal. Ainda o mesmo autor destaca que “o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os estudantes, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (MORAN, 2015, p.16).

Ao falarmos em ensino híbrido ou mesmo sobre as aulas remotas, é importante lembrarmos que a aprendizagem é um processo e que devemos compreender que cada pessoa possui seu tempo para consolidação de conhecimentos e também de processos Mason; Weller (2000) apud Filipe; Orvalho (2004), “alertam para a importância da aceitação dos alunos como um requisito vital para o sucesso da implementação desta modalidade de aprendizagem”. O que podemos ver nas aulas realizadas remotamente, em que temos estudantes que interagem com os demais e outros que sequer abrem a câmera, fazendo com que os professores tenham que solicitar sua participação em determinados momentos. Sendo assim, cabe refletirmos sobre as formas de mediação que estamos usando nas aulas remotas e se elas estão proporcionando uma efetiva aprendizagem.

Com isso, encerro a descrição das as concepções sobre o termo metodologias ativas e sobre aprendizagem, bem como a perspectiva teórica deste texto. No próximo tópico, vou realizar o detalhamento e a descrição das atividades realizada nas aulas de Ciências da Natureza e Educação Ambiental, buscando mostrar os processos mediadores adotados e os pontos positivos observados.

AS AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Vou descrever algumas características da turma em que essas aulas foram ministradas, assim, o leitor poderá ter uma visão ampla do cenário, e refletir se este se aproxima ou não da realidade que vivencia. Como descrito, estou reunindo características das turmas de 4 semestres letivos distintos, nos anos de 2020 e 2021, considerando duas turmas para cada um dos semestres, ou seja, estamos falando de 8 turmas diferentes, sendo todas do curso de Pedagogia presencial. Assim como ocorre em outras instituições, o curso tem como característica a presença majoritária do público feminino, pertencentes à classe média e que buscaram o curso por amor à profissão ou por ser sua segunda opção de curso superior. Como estou falando de uma universidade privada, várias estudantes usufruem de algum tipo de bolsa de estudos, financiamento ou desconto. Elas também são trabalhadoras e, em sua maioria, fora da área escolar. As aulas de Ciências da Natureza e Educação Ambiental ocorrem no 4º semestre do curso, sendo assim, quando as estudantes chegam à disciplina, já possuem bons conhecimentos sobre as fundamentações pedagógicas para os processos de ensino-aprendizagem.

Durante esses semestres fiz uso de algumas estratégias de ensino que visaram propiciar momentos de interação dos estudantes, entre si e com os temas abordados. Uma das características das aulas remotas é os estudantes não abrirem suas câmeras, com isso, o professor não sabe se estão participando da aula ou apenas conectados. Sendo assim, a primeira estratégia de ensino adotada foi realizar aulas dialogadas, ou seja, aulas em que o professor contextualiza determinado tema e mobiliza os estudantes para articularem as informações durante a aula, apresentando pontos de vista, questionamentos, críticas, discussões entre os pares, de forma que todos reflitam sobre o assunto. Ainda durante as aulas, fiz uso de formulários com questões simples sobre cada tema da aula, de forma que os estudantes respondiam as questões imediatamente, dessa forma, podia entender como esses estavam compreendendo o assunto e, ao mesmo tempo, provocar a participação dos mesmos. Ao apresentar os resultados gerais das respostas, os próprios estudantes tinham uma visão de como a sala estava em relação ao assunto abordado e, se necessário, alguns pontos eram retomados e

rediscutidos com a turma, em uma perspectiva colaborativa, em que cada um podia expor seu posicionamento. Essa troca de conhecimentos entre os alunos e com a supervisão e orientação do professor se mostrou bastante eficiente.

A postura de Vigotski, no que diz respeito à intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro, tem consequências para seu próprio procedimento de pesquisa. Muito frequentemente Vigotski e seus colaboradores interagem com seus sujeitos de pesquisa para provocar transformações em seu comportamento que fossem importantes para compreender processos de desenvolvimento. Em vez de agirem apenas como observadores da atividade psicológica, agiam como elementos ativos numa situação de interação social, utilizando a intervenção como forma de criar material de pesquisa relevante. A intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 2011, p.40).

Podemos observar que Vigotski já destacava a relevância da intervenção para o desenvolvimento, o que aparece também em seus escritos sobre a zona de desenvolvimento proximal. Na situação apresentada, as aulas ocorreriam com a participação dos estudantes, pois estes se sentiam livres para expor sua opinião ou suas experiências sem julgamento, considerando que o professor, em seu papel de mediador, possibilitava esse ambiente colaborativo, orientando e direcionando sempre que necessário, de forma a gerar reflexões. Da junção dessas duas situações temos o processo de elaboração e reelaboração, como citamos anteriormente neste texto sobre as concepções de Vigotski:

Ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (OLIVEIRA, 2011, p. 38)

Outra estratégia realizada durante as aulas foi a realização de pequenos experimentos. Realizados com materiais que os estudantes podem encontrar com facilidade, o objetivo dessa estratégia foi fazer com que os estudantes se engajassem nas aulas, participando efetivamente da realização das atividades propostas. Os materiais requeridos eram sempre de fácil acesso, como água, sal, vinagre, bicarbonato de sódio, velas, pratos, copos, entre outros. Assim, os estudantes conseguiam realizar as atividades e, ao mesmo tempo, conhecer algumas possibilidades de aplicação na escola. Apesar de simples e clássicos, esses experimentos permitiram explorar conceitos de ciências e levar a discussões e reflexões importantes, especialmente para o ensino fundamental.

Um exemplo, bem simples e conhecido, foi o experimento da vela. Trata-se de fixar uma vela em um suporte, que pode ser um pires e acender a vela. A partir, deste início, temos

3 atividades para serem realizadas: apagar a vela e reacende-la; cobri-la com um copo; colocar água no pires e depois cobrir a vela com um copo. Nessa primeira atividade a vela é apagada e reacendida a partir da fumaça emitida por ela, a certa distância, ou seja, o fogo não é colocado no pavio, mas sim na fumaça, mesmo assim, a vela reacende. Isso ocorre porque na fumaça existem micropartículas de parafina, assim, o fogo chega até o pavio. A partir deste experimento surgem discussões sobre combustão e seus princípios, também discutimos riscos do cotidiano, como tentar colocar álcool sobre a churrasqueira acesa. Na segunda atividade, a vela acesa é coberta com um copo e o que se observa é ela se apagar. Neste experimento discutimos a importância do oxigênio para a combustão, assim como alguns processos do dia-a-dia, como soprar ou abanar o carvão em brasa para fazer fogo. Também discutimos as trocas gasosas que ocorrem nos alvéolos pulmonares e os riscos e acidentes observados quando pessoas colocam carvão, lenha ou outro produto combustível em lugares fechados, como o quarto, no inverno para se aquecer. O resultado em muitas situações é morte por asfixia. Já a terceira atividade é colocar água no pires em que a vela está, cobrir com um copo e observar o que ocorre. Nesta situação, a água entra no copo, isso porque ela passa a ocupar o espaço do oxigênio e, a partir dessa observação, realizamos discussões sobre pressão atmosférica e como o ar ocupa um espaço.

Como o leitor pode observar, a partir de um simples experimento, podemos realizar diversas discussões, que provocam a participação dos estudantes e, a partir das quais, surgem outras reflexões e exemplos. Assim, a partir dessas trocas, todos vão se apropriando dos conceitos. “O termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p.28). Como é possível observar, busquei alternativas para, de certa forma, manter a aproximação com os estudantes, mesmo em ambiente remoto. Como diz Moran (2015, p. 16) “a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais”. Assim, essa estratégia de ensino é uma das possibilidades para fugir do tradicional e buscar o envolvimento dos estudantes.

Outros autores destacaram as diversas possibilidades de uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem, entre eles vale destacar Grossi (2021), que realizou um mapeamento de diversas TDICs disponíveis e que podem ter uso nesse processo. Suas discussões foram focadas nos processos avaliativos, apresentando as ferramentas digitais, o que cada uma delas permite fazer e as possibilidades de avaliação, estas discriminadas em formativas, somativas e

diagnósticas. O texto trás ainda, dez dicas sobre como avaliar. A aproximação com a presente discussão, se apresenta nos processos interativos proporcionados em cada uma das propostas apresentadas, com destaque para processos colaborativos entre os estudantes e processos reflexivos individuais, por exemplo, na produção de mapas mentais e registros de autoavaliação. A partir disso, reforço a relevância dos processos de mediação e como estes são considerados pelo professor, pois como relatado, devem ir além da execução de atividades.

No final do semestre, realizamos uma Feira de Ciências Virtual, em que os estudantes, apresentaram, no ambiente remoto, seus experimentos. A atividade foi considerada significativa e teve grande envolvimento de todos os estudantes e, em uma das oportunidades, também da coordenação do curso, que participou das apresentações. Esse envolvimento dos estudantes fica evidente na forma como apresentaram seus experimentos e na criatividade que cada um teve. Posso dizer que nessas feiras vimos os mais inusitados experimentos, alguns até arriscados, como a explicação do porquê desodorantes aerossóis reagem e pegam fogo, com uma demonstração em tempo real. Na mesma linha de princípios científicos e de risco, tivemos a apresentação da queima de palha de aço, esta realizada em uma rua e sendo girada, produzindo pequenas fagulhas. Apesar de serem experimentos arriscados, os estudantes realizaram as explicações dos princípios, dos riscos e da não recomendação de serem realizados por crianças. Essas reflexões e discussões são importantes, pois uma das preocupações durante todo o processo, foi deixar claro que, para além dos conceitos científicos, o papel do professor no ensino fundamental é levar a reflexão dos riscos da manipulação de certos produtos.

Como se vê, os processos de mediação são fundamentais para os envolvimento dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem, assim como na efetiva construção do conhecimento. Quando o professor permite que os estudantes apresentem suas concepções, seus conhecimentos e suas dúvidas, o ambiente de aprendizagem se torna um espaço rico para a troca de conhecimentos, permitindo que cada um dos envolvidos contribua e reelabore seus próprios conhecimentos. Por isso, em nossa perspectiva de ensino-aprendizagem valorizamos tanto os processos mediadores e acreditamos que a aprendizagem somente pode ocorrer de forma ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo relatar algumas estratégias usadas por este professor durante o período de pandemia e aulas remotas, com o uso de TDICs, para ministrar

a disciplina de Ciências da Natureza em um curso de Pedagogia, modalidade presencial, bem como apresentar a concepção sobre metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Trazendo a concepção de que toda metodologia de ensino que fuja dos padrões tradicionais (aqueles que consideram o conhecimento como algo que pode ser transmitido), e que busque processos de mediação e interação para que haja a construção do conhecimento, partindo do social para o individual, por meio de reelaborações cognitivas e internalizações, pode ser considerada como ativa.

Também trouxemos como exemplo, estratégias que buscaram a construção do conhecimento a partir das interações entre professor e estudantes, bem como das interações entre os próprios estudantes em momentos específicos. Além disso, essas estratégias fizeram uso das TIDCs disponíveis e já conhecidas, para que fossem proporcionadas interações mesmo nos momentos assíncronos, como nos preparativos para a Feira de Ciências.

Reforço que todos os relatos aqui apresentados ocorreram em um curso específico e que não podemos simplesmente transpor as atividades para qualquer outro curso ou turma. No entanto, servem como inspiração para outras ações, pensadas por professores, que podem produzir suas próprias estratégias e obterem êxito. Portanto, novamente, fica destacada a importância das concepções do professor para a condução de suas atividades, pois essa estratégia pode ser usada, mas, se não apresentar os resultados esperados, pode ser alterada ou realizada de outras formas, e o professor é a pessoa que possui condições de avaliar e determinar o melhor caminho para seus processos de mediação.

Espero que a leitura deste texto tenha proporcionado reflexões interessantes sobre as concepções de ensino-aprendizagem, uma compreensão mais abrangente do que são metodologias ativas, bem como as possibilidades do uso das TIDCs nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2020. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <[LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020 - LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional](#)> . Acesso em 07 jul. 2021

GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini. **Metodologias ativas no ensino superior: o olhar dos estudantes**. 2020. 187 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/649531959227318.pdf>> . Acesso em 07 jul. 2021

GROSSI, M. G. R. (2021). **Discutindo o Uso das TDIC no Processo de Avaliação no Contexto do Ensino Remoto.** *EaD Em Foco*, 11(2). Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1458>> Acesso em 07 jul. 2021

MEC, 2020. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> . Acesso em: 07 jul.2021.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 07jul.2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotski: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, Abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul.2021.

VIGOTSKI, Levi S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 07 jul.2021.

VIGOTSKI, Levi S; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 07 jul.2021.

CAPÍTULO 28

PANDEMIA DA COVID-19 E O AUMENTO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM MUNICÍPIO DO AGRESTE PARAIBANO

Efigênia Maria Dias Costa
Maria Luana dos Santos

RESUMO

Este estudo analisou as relações entre a pandemia da Covid-19 e o aumento da precarização do trabalho docente. A pesquisa é descritiva com abordagem qualitativa e teve como *locus* de estudo duas escolas públicas municipais de ensino fundamental em um município do agreste paraibano. O questionário com questões abertas foi utilizado como instrumento para a coleta de dados. De acordo com as falas dos/as professores/as, constatou-se, nas escolas investigadas, a precarização do trabalho por meio de condições desfavoráveis para o bom desenvolvimento do ensino remoto, como a falta de acesso à internet de alta velocidade e a intensificação de atividades, com horários que extrapolam o expediente e invadem o tempo que deveria ser reservado ao descanso e lazer. Trata-se de fatores que ameaçam o sentido do trabalho docente. Sabe-se que mudanças não são tão simples. Contudo, é possível pensar em formas de suporte de gestão educacional, de caráter coletivo, como a criação de apoio pedagógico, tecnológico, social e psicológico permanentes ao professor, para que se mitiguem aspectos da organização do trabalho docente que levam ao adoecimento e à precarização.

PALAVRAS- CHAVE: Trabalho Docente; Pandemia; Precarização.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 tem impactado inúmeras áreas no contexto social, entre elas a educação, que enfrenta imensos desafios. O fechamento de instituições educacionais afetou cerca de 70% da população estudantil no mundo. Já no Brasil, o número de estudantes prejudicados foi em torno de 52 milhões. Muitos alunos não dispõem de recursos básicos, como computador e internet, para acompanhamento das aulas *online*, e a maioria dos/as professores/as da educação básica também encontra as mesmas dificuldades para desenvolver um trabalho adequado e que atenda às exigências da atual realidade de ensino remoto (UNESCO, 2020).

O ensino remoto requer equipamentos adequados e domínio do uso das tecnologias por parte dos/as professores/as. Tudo isso a ser resolvido num curto espaço de tempo, sem levar em consideração seus baixos salários, a quantidade de alunos por turma, a quantidade de turmas e de escolas que o/a professor/a leciona, a demanda de horas para estudo e planejamento das aulas, enfim, inúmeros aspectos que não foram nem são levados em conta.

Sabe-se que a precarização do trabalho docente não pode ser tomada como fenômeno novo, na verdade constitui-se como elemento estrutural do modo de produção capitalista. Criam-se estratégias de prolongamento das jornadas de trabalho, vínculos de trabalho e relações contratuais, organização e condições de trabalho, tudo em nome de uma maior flexibilização que nada tem a ver com uma maior possibilidade de liberdade pessoal do trabalhador. Na realidade, constrói-se uma falsa liberdade que serve apenas para intensificar a precarização do trabalho. A pandemia da Covid-19, portanto, só fez aumentar ainda mais as péssimas condições de trabalho do/a professor/a.

Esta pesquisa, então, diz do interesse particular das pesquisadoras em tentarem se aproximar dessa realidade e aprofundarem melhor os estudos e o conhecimento acerca da temática em questão, no desejo de contribuir para o debate sobre tais questões, altamente necessárias e emergentes na contemporaneidade.

Portanto, apresenta-se a seguinte questão-problema: qual a relação entre a pandemia da Covid-19 e o aumento da precarização do trabalho docente num município do agreste paraibano? Isso posto, definiu-se como objetivo geral: analisar as relações entre a pandemia da Covid-19 e o aumento da precarização do trabalho docente num município do agreste paraibano; e como objetivos específicos: identificar mudanças ocorridas no trabalho de professoras e professores da educação básica no contexto de pandemia; avaliar as novas configurações do trabalho no ensino remoto e sua relação com a precarização docente; e refletir sobre os principais problemas que afetam o fazer docente em situação de trabalho remoto.

Levando-se em conta a complexidade que envolve o fenômeno educacional, foi feita a opção pela pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, cujos dados partem da aplicação de um questionário, tendo como sujeitos da pesquisa os/as professores/as da educação básica de duas escolas municipais de uma cidade do agreste paraibano. Nas próximas páginas, discorre-se sobre a pandemia da Covid-19 e as dimensões da precarização do trabalho docente em face da pandemia.

BREVE REFLEXÃO TEÓRICA

Neste trabalho toma-se como base o estudo dos teóricos Brasil (2019), Antunes (2018) e Souza (2021), entre outros que abordam o tema, preocupando-se com a precarização do trabalho docente e as mudanças ocorridas no exercício da profissão no contexto de pandemia.

Essa breve reflexão teórica foi organizada com base em dois pontos: inicialmente falando sobre a pandemia da Covid-19 e, em seguida, apresentando algumas ideias acerca das dimensões da precarização do trabalho docente face à pandemia.

PANDEMIA DA COVID-19: UM GRANDE DESAFIO PARA A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O Sars-CoV-2 faz parte do grupo familiar do coronavírus, causador da Covid-19. Algumas espécies geradas são a Síndrome Aguda Respiratória Severa (SARS-CoV-1) e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV), que acarretam a maioria dos resfriados comuns e outras espécies de doenças mais graves em seres humanos. Porém, não se disseminaram ao ponto de ocasionar tamanha pandemia como estamos vivenciando agora.

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre um novo caso de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, com indícios de ter sido provocado por uma nova cepa do coronavírus. Considera-se que esse atual vírus tenha origem em determinadas espécies de morcegos e no pangolim, animais que costumam consumir alimentos exóticos de algumas regiões da China. Medeiros diz que

A origem, ainda incerta, está provavelmente relacionada a uma mutação do coronavírus que infecta morcegos, quebrando a barreira genética para conseguir se adaptar a uma nova espécie. O local inicial de transmissão foi um mercado de frutos do mar e animais vivos na cidade de Wuhan, China. Os primeiros casos foram de indivíduos frequentadores desse mercado (2020, p. 1).

A partir das primeiras informações em relação aos recentes casos do coronavírus, então, recebeu a nomenclatura temporária de 2019-ncov, em 07 de janeiro de 2020. No dia 20 do decorrente mês, as autoridades responsáveis pela vigilância sanitária da China comunicaram que o atual vírus poderia ser transmitido entre os seres humanos. Naquele mesmo dia o país registrou um inesperado aumento de casos, levando a Organização Mundial da Saúde a fazer alertas de emergências pela saúde pública, devido à velocidade com que o coronavírus se alastrava entre os continentes.

Assim, os registros de casos foram surgindo fora da China, não apenas na Ásia, mas na Europa e na América do Norte. Em fevereiro de 2020, a OMS passou a utilizar oficialmente o termo Covid-19 para a Síndrome Respiratória Aguda Grave, sendo o vírus nomeado definitivamente como Sars-CoV-2.

Vive-se na história mundial a mais séria e desafiadora pandemia ocasionada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), que pertence a um grupo viral e há mais de 60 anos é conhecido como o responsável por infecções respiratórias em seres humanos e animais.

O coronavírus pode ser transmitido facilmente entre os seres humanos, e com isso acaba afetando subgrupos e prontamente deixando a população vulnerável ao contágio. A Covid-19 pode ser transmitida de uma pessoa que já contraiu o vírus para outra pessoa ou por convívio próximo, por meio das seguintes ações: toque do aperto de mãos contaminadas; gotículas de saliva; espirro; tosse; catarro; objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, talheres, maçanetas, brinquedos e teclados de computador. Segundo Teixeira:

O vírus pode se propagar de pessoa para pessoa por meio de gotículas do nariz ou da boca que se espalham quando alguém doente tosse ou espirra. A maioria dessas gotículas cai em superfícies e objetos próximos, como mesas ou telefones. As pessoas também podem se contaminar ao respirarem gotículas provenientes da tosse ou espirro de uma pessoa doente. A transmissão ocorre, principalmente, de pessoa para pessoa e seu período de incubação, que é o tempo para que os primeiros sintomas apareçam, pode ser de 2 a 14 dias (2020, p. 1).

A medida para controlar a proliferação da Covid-19 é o distanciamento social, que pode ser definido em dois pontos primordiais: a quarentena e o isolamento social. De acordo com Guimarães,

A quarentena é uma medida preventiva adotada para conter a doença. Deve-se ter um distanciamento da pessoa que teve contato com um doente durante o período de incubação da COVID-19, que significa o tempo entre a exposição ao vírus e o aparecimento dos sintomas. No caso do Coronavírus esse tempo é de 14 dias, período máximo de incubação do vírus. Essa é uma medida restritiva para frear a doença (2020, p. 1).

Já o isolamento social é definido pela redução de interação entre as pessoas em determinado local, objetivando reduzir a transmissão da doença. Utilizado em cidades e capitais onde há maior número de pessoas, na realidade deve ser aplicado em toda a sociedade mundial. Com isso, ocorre o fechamento das instituições de ensino, igrejas, teatros, cinemas, estabelecimentos comerciais e qualquer evento que possa acarretar aglomeração entre pessoas. Junto a essa medida, o isolamento social deve ser feito por pacientes que compõem grupos de risco para transmissão da doença. Dessa forma, os níveis de contaminação tornam-se mais baixos entre os indivíduos (GUIMARÃES, 2020).

A pandemia da Covid-19 é um dos grandes desafios do século XXI. Chegou a ocasionar, e continua ocasionando, uma ação muito agressiva em mais de cem países e territórios nos cinco continentes. Seus impactos afetam a vida, a saúde e a economia da população mundial.

Com esses impactos, o coronavírus trouxe para a sociedade inúmeras mudanças em seu contexto social, uma delas, que ainda é muito presente, é o distanciamento social. Milhares de pessoas tiveram que se isolar em suas casas e foram obrigadas ao trabalho remoto – ou *home office* –, como é o caso dos profissionais da educação.

As implicações causadas pelas exigências e pelo aumento da demanda de trabalho na vida dos/as professores/as brasileiros/as merecem ser refletidas, discutidas e divulgadas para não cair no esquecimento. É o que se propõe a seguir.

DIMENSÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FACE À PANDEMIA

No cenário atual, de uma sociedade marcada por inúmeras mudanças no mundo do trabalho, as pesquisas que proporcionam reflexões acerca do trabalho docente tornam-se extremamente necessárias.

Assim como os demais trabalhadores, os/as professores/as estão sofrendo diversas modificações em suas condições laborais. A intensificação da jornada diária, a sobrecarga de trabalho, a falta de valorização econômica e social e o excesso de controle institucional, além da falta de apoio da gestão quando são desrespeitados, agredidos, assediados e responsabilizados pelo fracasso dos alunos são aspectos concretos em sua rotina profissional.

Na realidade, o trabalho docente é caracterizado pelas políticas educacionais que impedem de “[...] construir uma educação autônoma, emancipatória e digna de seus atores” (Souza, 2009, p. 7206). Desse modo, a precarização do trabalho docente não é um tema novo e tem aumentado e se tornado mais evidente nesse período de pandemia da Covid-19.

É notório observar a sobrecarga do trabalho docente nesse contexto pandêmico e, vale salientar, as condições em que esse trabalho é realizado. Fecham-se as instituições de ensino e declara-se o ensino remoto. Como? Onde? De que forma? Do dia pra noite o/a professor/a teve que transformar algum espaço da sua casa em sala de aula, adquirir computador e internet de alta velocidade para ministrar as suas aulas, dominar as tecnologias de informação e comunicação, redes sociais digitais e ferramentas *off-line*. Tudo isso num curto espaço de tempo, sem apoio financeiro do sistema educacional e sem oferta de cursos de capacitação.

Dessa maneira, os/as professores/as passaram a realizar suas tarefas de forma inesperada, por meio de aparatos tecnológicos e plataformas digitais, sem que tivessem recebido formação ou condições materiais e prescrições mínimas para isso. E ainda passaram a

trabalhar em tempo integral na própria casa, em situação de trabalho remoto, expostos a condições de trabalho improvisadas e a jornadas extenuantes.

Tal exigência obrigou esses/as profissionais a adaptarem-se abruptamente ao atual formato de ensino e ao ambiente virtual de trabalho, tendo que improvisar o próprio espaço doméstico e dividir sua atenção, de forma simultânea, entre as atividades profissionais e familiares.

Fazer do próprio ambiente doméstico o local de trabalho, em tempo integral, trouxe consequências pouco exploradas para a saúde dos/as profissionais da educação, que sustentam, por longa data, essa situação híbrida entre compromissos contratuais e afazeres da vida privada. Ocorre que essa configuração atual de trabalho docente pode oferecer riscos para a saúde de professores/as, uma vez que a excepcionalidade não veio acompanhada de medidas especiais de regulamentação e de proteção ao trabalhador.

A imposição a essas novas maneiras de organização do trabalho docente, típicas do capitalismo, são nocivas e desestruturantes. Para Filgueiras e Antunes (2020), um novo ambiente de trabalho, que não é mais a escola ou a sala de aula, e a execução de inúmeras atividades com ênfase no trabalho a curto prazo não permitem que os/as professores/as desenvolvam experiências significativas e construam uma narrativa coerente para sua vida.

Sem falar que, com a possibilidade de trabalho remoto viabilizada pelas tecnologias de comunicação, tempo de trabalho e tempo de não trabalho, vida particular e vida profissional constantemente se misturam. A forma abrupta com a qual o teletrabalho foi adotado tem resultado em sobreposição do trabalho com outras atividades diárias, sobretudo de caráter doméstico, tendo em vista que 81% de professores/as da educação básica deste país são mulheres (Brasil, 2019). Evidentemente as mulheres têm enfrentado o cotidiano de jornadas opressivas e exaustivas.

É incontestável que mulheres enfrentam a divisão desigual de tarefas domésticas, especialmente as casadas e com filhos. Segundo Vieira, Garcia e Maciel (2020), durante o isolamento social, em regime de *home office*, o trabalho doméstico aumentou, na medida em que há mais pessoas passando mais tempo em casa. No ambiente do lar, na maioria das vezes, a presença dos homens em casa não significa cooperação ou distribuição simétrica das tarefas, mas sim o aumento da sobrecarga de trabalho feminino.

À vista de tudo isso, a responsabilidade pela transformação do espaço domiciliar em posto de trabalho permanente para desenvolvimento do ensino remoto coube exclusivamente aos/às docentes. Do mesmo modo, todos os custos relacionados às condições materiais do trabalho e infraestrutura física, como computador, câmera, microfone, impressora, internet, luz elétrica, mobiliário, entre outros, ficaram a cargo dos/as docentes.

Além dessas despesas, houve a necessidade de manutenção desses equipamentos e do próprio manuseio de tecnologias e mídias. Em termos concretos, a atividade de trabalho, o objeto e os seus meios precisaram ser redefinidos num curto espaço de tempo, sendo os/as próprios/as docentes responsáveis por esse processo.

Antunes (2018) lembra que interessa ao capitalismo transferir para o trabalhador despesas que antes eram de atribuição exclusiva de patrões e empresas. Parece acertado afirmar que se trata de uma nova e complexa configuração do trabalho, em que o trabalhador é quem paga o ônus maior

Há que se considerar que essa reestruturação do trabalho docente, em circunstâncias de pandemia, aprofundou a intensificação e a precarização das condições de trabalho de professores/as. Na prática, a intensificação de atividades constitui-se em uma forma de gestão e organização do trabalho, que impõe metas e extensão da jornada laboral.

O processo de intensificação do trabalho docente pode ser sintetizado, entre outros fatores, como processo que conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho; implica falta de tempo para atualização e requalificação profissional e potencializa a sobrecarga de trabalho. Ademais, aumenta o isolamento ao reduzir as chances de interação e participação coletiva de trabalho, limitando as possibilidades de reflexão crítica conjunta para a luta e a defesa da saúde. Em síntese, pode-se afirmar que as modalidades de trabalho remoto de professoras e professores possuem a marca da combinação intensiva e extensiva do tempo de trabalho associado à precarização das condições laborais sob a determinação histórica de novos padrões gerenciais em tempos de excepcionalidade de trabalho (SOUZA et al., 2021, p. 6).

Com efeito, portanto, o trabalho em *home office* tem se situado no contexto da precarização do trabalho modulada pela pandemia e com consequências graves facilmente visíveis.

MARCO METODOLÓGICO

De acordo com Ludke & André (2013, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Aqui, então, serão apresentados o tipo de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados, o *locus* de estudo, os participantes e os procedimentos éticos.

TIPO DE PESQUISA

De acordo com Minayo (2009, p. 14), pode-se entender por metodologia “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia ocupa lugar central no interior das teorias e está referida a elas”. Para Gil (2010, p. 8), “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. [...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Levando em consideração os objetivos aqui propostos, a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa é assumida como opção metodológica deste trabalho.

ABORDAGEM QUALITATIVA DE INVESTIGAÇÃO

Os estudos que fazem uso de uma abordagem qualitativa podem descrever um fenômeno de forma mais aproximada da realidade, além de proporcionar uma compreensão em profundidade do contexto de um problema. Segundo Minayo (2009, p. 21), “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não deveria ser quantificado”. A pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2009, p. 21).

Na pesquisa qualitativa, o ambiente natural constitui-se como fonte direta de dados, e o pesquisador, como seu principal instrumento. Além disso, os dados coletados são predominantemente descritivos. Diferentemente dos outros tipos de pesquisas, na qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (LUDKE & ANDRÉ, 2013).

PESQUISA DESCRITIVA

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descoberta e a análise de fatos e/ou fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, além de revelar a forma como se apresentam, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação ou um grupo (GIL, 2010).

Esse tipo de pesquisa trabalha com dados ou fatos colhidos da própria realidade e procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características.

De certa forma, a pesquisa descritiva é aquela que dá uma ideia bastante precisa da natureza do tema, contendo procedimentos formais de coleta de dados. Além de possuir objetivos bem definidos, uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistematizada (CHIZZOTTI, 2006).

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário com perguntas abertas, também chamadas livres ou não limitadas, que permite ao informante responder livremente, usando sua própria linguagem, bem como possibilita investigações mais profundas e precisas (GIL, 2010).

Pensando em delimitar melhor o foco principal desta investigação, e tentando tratar de questões específicas acerca da temática, constatou-se que o questionário foi de grande valia nessa sistematização. Para Gil:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (2010, p.128).

O questionário foi aplicado de forma individual aos professores e professoras de um município do agreste paraibano, no dia 10 de maio de 2021. Sua devolução pelos participantes na pesquisa ocorreu entre os dias 11 e 18 de maio do mesmo ano.

Tendo em vista a importância da ética no processo de investigação e o uso de medidas que resguardem a identidade e o bem-estar dos sujeitos humanos nela envolvidos, optou-se aqui em identificar as participantes da pesquisa em: **Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6, Docente 7.**

Os/As professores/as que participaram da pesquisa registraram sua anuência assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido garantido o direito ao anonimato, a ausência de ônus ou bônus e o direito à desistência em qualquer momento da pesquisa.

O horário e data foram previamente marcados com os respectivos sujeitos, respeitando os protocolos sanitários propostos pela OMS, de modo a não causar qualquer risco de saúde ou transtorno para eles. Vale registrar que a ética e o bom senso nortearam este trabalho, buscando atender aos preceitos éticos contidos na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que aborda as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

LOCUS DO ESTUDO

Para esta pesquisa foram escolhidas duas instituições públicas de ensino, sendo uma de ensino fundamental I e outra de ensino fundamental II, ambas situadas em um município do agreste paraibano.

É importante observar que o estado da Paraíba se localiza na região Nordeste do Brasil, em cuja parte central se encontra a Mesorregião Agreste, situada entre as mesorregiões da Borborema, a oeste; e da Mata, a leste, limitando-se ao norte com o estado do Rio Grande do Norte e, ao sul, com Pernambuco (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA PARAÍBA, 2014).

A Mesorregião Agreste possui 13.887,7 Km² de extensão e tem relevo variado, sendo constituído por serras, depressões e vales com rochas cristalinas. Em algumas localidades, o solo é rico e úmido, adequado para vários tipos de culturas agrícolas, e em outras é seco, onde predomina a pecuária extensiva (Farias *et al.* 2014). O local está inserido na região semiárida, englobando áreas que, pela umidade, se assemelham às do litoral e a outras secas, como as associadas ao sertão (PEREIRA *et al.* 2001).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção, que encerra o estudo ora apresentado, permite mostrar os resultados e discussões proporcionados pela pesquisa. Intuindo uma melhor elaboração dessas reflexões, foram estabelecidos dois tópicos para reflexão e organização dos dados.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Inicialmente, delinea-se o perfil socioprofissional dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme o Quadro 1, com alguns dados que por si só já demonstram indícios de precarização do trabalho docente.

Em seguida, com base nos dados coletados e na fala dos sujeitos, as análises foram organizadas em cinco categorias assim elencadas:

- pandemia da Covid-19: mudanças no desenvolvimento do trabalho docente;
- condições materiais e ambientais para trabalhar de forma remota com os alunos;
- Secretaria de Educação Municipal e a oferta de cursos de capacitação quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação, redes sociais digitais e ferramentas *off-line* docentes;
- Secretaria de Educação Municipal e a disponibilidade de recursos básicos como computadores e internet para a realização do ensino remoto no atual contexto pandêmico;

- principais problemas que afetam o fazer docente em situação de trabalho remoto: o olhar dos/as professores/as.

A seguir, portanto, os resultados e discussões que surgiram a partir das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, em duas escolas municipais de uma cidade do agreste paraibano.

Quadro 1. Caracterização socioprofissional dos/as professores/as.

Sujeito	Idade	Formação Escolarização	Turma que leciona	Forma de ingresso na profissão	Tempo que trabalha na educação básica	Carga horária de trabalho diário na escola	Salário/Remuneração profissional
Homem	27	Mestrando em História	6º, 7º, 8º e 9º Fund. II	Seleção	2 anos	8 horas	Referente a T-40 do piso municipal
Mulher	36	Pedagogia	1º ano do Fund. I	Seleção	1 ano	6 horas	R\$ 1.500,00
Mulher	30	Pedagogia Especialização Psicopedagogia	1º ano do Fund. I	Seleção	Comecei este ano	30 horas	R\$ 1.518,00
Mulher	33	Pós-graduação	2º ano do Fund. I	Concurso	10 anos	40 horas	R\$ 4.500,00
Mulher	50	História	8º e 9º anos	Concurso	29 anos	8 horas	Referente a T-40 do piso municipal
Mulher	35	História	1º ano do Fund. I	Concurso	9 anos	40 horas	R\$ 2.700,00
Mulher	35	Geografia Especialização	Dois turmas pré-escola	Concurso	21 anos	40 horas	R\$ 5.000,00

Fonte: Dados da pesquisa, maio de 2021.

Ao tentar delinear o perfil dos participantes desta pesquisa, com base na distribuição das respostas, verifica-se que a maioria é de mulheres. Esse dado confirma mais uma vez a feminização do magistério, associando-se a outras estatísticas já analisadas em outros estudos, a exemplo de Viana (2012) e Brasil (2019), entre outros. Segundo Fleuri (2015, p. 54), “do ponto de vista sociodemográfico, as pesquisas concordam que os docentes brasileiros constituem um público predominantemente feminino, adulto, casado, com família nuclear, de classe média baixa”.

No que diz respeito à idade dos sujeitos pesquisados, percebe-se que a maior parte tem entre 27 e 36 anos, o que demonstra que as duas escolas municipais são servidas por professores/as relativamente jovens. Observa-se, ainda, que apenas uma professora tem a idade de 50 anos, correspondendo à realidade de profissionais que contam com uma certa maturidade e experiência no exercício da profissão docente.

Quanto ao tempo que trabalha na educação básica, observa-se que essa trajetória é recente para menos da metade dos sujeitos da pesquisa. Em quantidade maior existem aqueles que detêm um tempo considerável no magistério.

Sobre a forma de ingresso na profissão, percebe-se que, dos sete respondentes, três disseram que foi por meio de seleção, não deixando claro se essa seleção foi por meio de concurso público ou apenas interna, para assumir a função docente por um período temporário. O que anima é que o número maior é daqueles que ingressaram por meio de concurso.

No entanto, é importante destacar que o contrato temporário gera subgrupos de trabalhadores em condições diferenciadas de acesso a direitos e benefícios trabalhistas, derruindo as possibilidades de um horizonte de proteção social mais consistente. Na verdade, ele eleva a exploração, agravada pela ausência de garantias trabalhistas.

No tocante à carga horária de trabalho diário na escola e à remuneração profissional, observa-se que quase todos trabalham oito horas por dia e, ao que indica, o salário varia de acordo com o nível de formação do/a profissional, embora os dados também apontem a diferença desses valores quando se compara a carga horária e a remuneração. Sabe-se que, entre os vários aspectos que indicam a precarização do trabalho docente, é comum encontrar nas pesquisas um destaque para as longas jornadas de trabalho e os baixos salários, que não correspondem à quantidade de horas trabalhadas.

Gatti & Barreto (2009, p. 247) afirmam que “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas”. Essas autoras ainda destacam que os/as docentes da educação básica têm rendimento médio muito menor do que demais profissionais considerados para efeitos de comparação, mesmo levando-se em conta a diferença existente entre as horas trabalhadas.

Os dados da publicação *Education at a Glance 2016* (Um olhar sobre a educação), lançada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, no dia 15 de setembro de 2016, destacam a defasagem dos salários dos professores da educação básica no Brasil, confirmando o quanto são mal remunerados (SINTPq/SP, 2016).

Outro dado relevante trata da formação dos participantes da pesquisa. Todos possuem formação em nível superior, sendo que três fizeram pós-graduação *lato sensu* (especialização) e um cursou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). Tais índices podem constituir um fator

relevante para o desempenho profissional desses sujeitos, diante do grande número de profissionais da educação deste país que ainda não conseguiu ingressar na universidade.

Contudo, não se pode esquecer que nos encontramos não só diante de uma sociedade e de um tempo que exigem o desenvolvimento da formação profissional permanente, mas principalmente pelo próprio “inacabamento do ser humano”, na expressão de Freire. Desse modo,

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento (2011, p. 66).

Logo, a defesa aqui em torno da qualificação e atualização profissional dá-se em nome de um compromisso e uma responsabilidade com uma educação que melhor pode ser desempenhada por aqueles/as que tentam responder aos desafios de suas próprias limitações humanas, portanto, de eternos/as aprendizes.

CATEGORIAS DE ANÁLISES

Como cerne de investigação, o uso do questionário objetivou analisar as relações entre a pandemia da Covid-19 e o aumento da precarização do trabalho docente.

Por uma questão ética, para manter o sigilo das informações, nas transcrições das falas dos/as professores/as foram criados os seguintes códigos: **Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6 e Docente 7.**

Com a transcrição concluída, foi feita a pré-análise das falas, uma leitura cuidadosa de todo o material escrito obtido através do questionário. Essa leitura permitiu definir as categorias de análises determinadas previamente, baseada nas teorias desenvolvidas em torno do problema e nos tópicos do roteiro elaborado para conduzir as perguntas feitas no questionário.

Assim sendo, o problema e os objetivos desta investigação apontaram a análise categorial como sendo a mais ideal para trabalhar os dados, os quais trazem exatamente a expressão verbal, os enunciados e as mensagens dos sujeitos investigados.

Após a leitura minuciosa do material transcrito foi feito um recorte, ou seja, destacaram-se as falas mais significativas que contemplaram de fato o tema abordado. A partir desses recortes foram definidas as categorias de análises que poderão ser vistas a seguir.

PANDEMIA DA COVID-19: MUDANÇAS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Analisando as falas e retomando a ideia das mudanças ocorridas no trabalho docente face à pandemia, presente no marco teórico, percebe-se que a atual forma de ensino não presencial, por meio de plataformas e outros recursos digitais, constitui-se como uma configuração atual do trabalho docente que se aprofunda no contexto de pandemia e faz uso exacerbado da tecnologia, articulando novos modos de controle, extração de sobretrabalho e do mais-valor social (ANTUNES, 2018).

Diante desta pandemia, tivemos que agregar novas metodologias de ensino, para que o educando não perca seu processo de aprendizado, precisamos nos reinventar, utilizar novas ferramentas tecnológicas, para ficarmos mais próximos dos nossos alunos, mesmo de forma remota, para que não se perca de vista o processo de ensino aprendizado (**Docente 1**).

Totalmente. Foi preciso buscar novas estratégias a serem desenvolvidas com escola/famílias, acerca de promover diante as possibilidades um ensino remoto de qualidade aos meus alunos (**Docente 2**).

Sim, dificuldades na tecnologia (internet que falha, adaptações às aulas, alunos sem internet, computadores e celulares), falta de compreensão da sociedade com relação ao trabalho do professor (**Docente 3**).

Sim, muitas mudanças. Uma série de adaptações necessárias e pertinentes para o ensino-aprendizagem. Utilizações de tecnologias que antes não se usava com tanta frequência nem no ensino aprendizagem. Tipo: Instagram, Facebook, WhatsApp, Youtube, Google fotos. Produção de vídeo como avaliação e acompanhamento de aprendizagem (**Docente 4**).

No discurso desses/as professores/as percebem-se pontos importantes que precisam ser mais aprofundados e refletidos. Grande parte das falas apresenta as mudanças ocorridas, mas deixa de questionar as razões e as condições materiais que faltam para a realização do seu trabalho. Sabe-se que as condições de trabalho dos profissionais da educação são adversas. Aspectos relativos à situação social dos alunos, que insidiosamente têm reflexos no aprendizado, e a falta de infraestrutura, desinvestida pelos órgãos públicos por não oferecer aos docentes condições de trabalho adequadas, são alguns exemplos (DRUCK, 2011).

Portanto, advoga-se aqui em defesa da pedagogia crítica e dialógica freireana, cujos processos valorizam e defendem uma leitura e compreensão mais ampla da realidade em que o sujeito se encontra inserido (Freire, 2014; Freire e Faundez, 2017). Da mesma forma que fez o/a **Docente 3** ao apresentar vários aspectos que afetam o seu trabalho e que não dependem única e exclusivamente do/a professor/a para serem solucionados e para garantir um ensino-aprendizagem de excelência.

CONDIÇÕES MATERIAIS E AMBIENTAIS PARA TRABALHAR DE FORMA REMOTA COM OS ALUNOS

Explorando as respostas e avaliando as condições materiais e ambientais que os docentes dispõem para desenvolver o trabalho de forma remota, percebe-se, a partir das suas colocações, que o notebook, o computador e a internet básica são as ferramentas que todos possuem.

Sim, eu possuo computador e ambiente propício, porém os alunos nem todos dispõem disso. O trabalho remoto seria mais proveitoso se todos conseguissem estes pontos discutidos na pergunta, porém, por não terem deixa todos exaustos (**Docente 1**).

Muitas das vezes sim. Porém, a internet não ajuda muito. Nem todos os alunos de cada turma tem este acesso por não possuir a ferramenta necessária (**Docente 2**).

Possuo computador para o auxílio das atividades profissionais e também internet básica. Logo, por hora minha internet atende minhas necessidades e dos meus alunos, alguns momentos tenho dificuldades pela sua falta que interfere no processo de ensino aprendizado do aluno (**Docente 3**).

Acerca dessa questão, disponho de todas essas ferramentas, que são indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho docente, principalmente nesse cenário pandêmico (**Docente 4**).

Diante das colocações dos/as professores/as, verificam-se aspectos importantes que precisam ser refletidos e debatidos. A maioria dos docentes frisa que alunos/as não possuem as mesmas condições materiais e ambientais, ressaltando as dificuldades de comunicação entre eles, que acaba interferindo no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, compreende-se que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 47).

Dessa forma, procura-se contextualizar a teoria com a prática na procura de refletir acerca de estudos, leituras e mediações em função de uma educação crítica que consegue perceber as desigualdades sociais, assim como fazem os/as **Docentes 1 e 2**, destacando que mesmo o/a professor/a dispondo das ferramentas, nem todos os/as alunos as possuem (SAVIANI, 2018).

Sendo assim, as condições materiais e ambientais para trabalhar de forma remota com os alunos passa não só por questões pedagógicas, mas também por questões sociais, tendo em vista que nem todo discente dispõe de recursos materiais para assistir as aulas remotas, devido à falta de internet, de aparelho celular ou de computador. Isso precariza o trabalho que está

sendo desenvolvido, sendo assim, o investimento precisa ser no docente e também no discente para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficiente e efetivo.

Secretaria de Educação Municipal e a oferta de cursos de capacitação quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação, redes sociais digitais e ferramentas *off-line* aos docentes

Diante do percurso traçado, sentiu-se a necessidade de averiguar as falas dos docentes sobre quais cursos de capacitação a Secretaria de Educação Municipal ofertou para serventia das ferramentas *off-line*, ou seja, uso das redes sociais, tecnologias de informação e comunicação, entre outras.

Diante das colocações dos/as participantes da pesquisa, percebe-se que, mesmo com a oferta de cursos, essa preparação deixa muito a desejar, uma vez que a capacitação para o uso dessas tecnologias é de grande importância para esses profissionais, fazendo parte da aquisição de conhecimentos que suas atividades laborais exigem, principalmente diante da realidade ao qual estamos vivenciando.

Ofertou uma capacitação. Sendo que precisamos de mais preparação para poder atender da melhor forma nosso aluno nesse novo modelo de ensino (**Docente 1**).

Em relação aos cursos de capacitação tecnológica, tivemos dois dias, se quisermos aprender fica por nossa conta. Acredito que deveria ter cursos tecnológicos para todos os professores que sentem dificuldades em relação ao uso. Pois, percebemos diversas precariedades nesta parte. Cursos de capacitação tecnológica para facilitar o processo de ensino e aprendizado entre professor e aluno (**Docente 2**).

Sim, como docente tive a necessidade de buscar, reinventar e me adequar aos novos métodos de ensinar, na perspectiva de atender as necessidades dos discentes (**Docente 3**).

Em parte: houve minicursos na área de tecnologias no início do ano letivo 2021, e só; porém, não atendendo às dificuldades de nossos docentes, muitos ficaram com mais dúvidas e não tiveram acesso a todos os minicursos e nem acompanhamentos destas dúvidas. E sobre ferramentas *off-line* aos docentes não há para o momento (**Docente 4**).

Falas muito interessantes, reveladoras de uma realidade que reflete não só uma situação local, mas reforça o que ocorre em âmbito nacional em termo de ausência de uma séria e eficaz política pública destinada à formação continuada e permanente de professores/as deste país.

O que surge, de fato, é o que foi tão bem colocado pelos sujeitos da pesquisa: as alternativas a curto prazo, que nada mais são que os programas de formação aligeirada que reduzem a carga horária ao máximo, apenas para atender ao apelo imediatista da sociedade capitalista (GATTI & BARRETO, 2009).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL E A DISPONIBILIDADE DE RECURSOS BÁSICOS, COMO COMPUTADORES E INTERNET, PARA A REALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO ATUAL CONTEXTO PANDÊMICO

Observando as respostas dos sujeitos da pesquisa e reprisando as inúmeras mudanças do trabalho docente devido à pandemia da Covid-19, sentiu-se a necessidade de averiguar quais recursos básicos (computador, notebook e internet) a Secretaria de Educação Municipal disponibilizou aos professores, pois, como bem se sabe, sem o mínimo de ferramentas essenciais ao trabalho remoto, o ensino não acontece.

A secretaria de educação fez um levantamento para atender as famílias vulneráveis, acerca de ofertar de início apenas a internet para o ensino remoto. No caso de minha turma não foi preciso, pois a maioria dispõe de internet e outros não têm smartphone. E, para os docentes, disponibilizou computador (**Docente 1**).

Disponibilizaram computador, internet não, o que é um problema, acredito eu, para uma parte dos professores (**Docente 2**).

Computador sim, já internet não. Deixando nós, professores, com esta responsabilidade de ter nossa própria internet com custo pessoal (**Docente 3**).

Os sujeitos da pesquisa revelam outra face perversa nesse cenário tenebroso do trabalho docente em tempos de pandemia: o fato de a responsabilidade material e técnica exigida por essa modalidade atual de trabalho recair inteiramente sobre os/as professores/as (ANTUNES, 2018).

A Secretaria de Educação Municipal disponibilizou apenas computador, a internet e demais recursos de trabalho ficaram a cargo do/a docente, que se viu tendo que assumir uma despesa que evidentemente não cabe no seu orçamento, haja vista que o salário do/a professor/a no Brasil não é dos mais animadores (GATTI & BARRETO, 2009).

PRINCIPAIS PROBLEMAS QUE AFETAM O FAZER DOCENTE EM SITUAÇÃO DE TRABALHO REMOTO: O OLHAR DOS/AS PROFESSORES/AS

Nas falas, ganharam destaque alguns fatores que se referem a inúmeras adversidades enfrentadas pelos/as professores/as no cotidiano de suas atividades e que afetam literalmente o fazer docente e levam o/a professor/a ao desgaste físico e mental, principalmente nesse período de ensino remoto.

A precarização do trabalho docente pode ser aqui identificada e analisada a partir de diferentes situações desfavoráveis à realização de uma excelente prática pedagógica, como: sobrecarga do trabalho do/a professor/a, excesso de burocracia, mais tempo dedicado à vida

profissional em detrimento da vida pessoal, ausência do envolvimento familiar na educação escolar dos filhos/alunos, falta de acesso à internet e computador por parte dos alunos.

Um dos principais problemas é a indisponibilidade de alguns pais nas aulas *online* (os alunos usam os *smartphone* dos pais) e outros não têm. Nas aulas remotas, trabalhamos com atividades impressas, livros didáticos com explicações através de roteiros e via *WhatsApp*. como também salas *online* pelo *Google Meet* (**Docente 1**).

O barulho, internet (excelente), interesse por parte de alguns alunos (interação) e o respeito por parte de alguns pais que não compreendem as dificuldades que estamos enfrentando (**Docente 2**).

Tratando da primeira fase de ensino, o contato físico diário entre professor/aluno é fundamental, a relação de ensino/aprendizagem acontece através de interação, sendo muito difícil no ensino remoto (**Docente 3**).

O excesso de burocracia (infelizmente necessária), a oscilação da internet, a não acessibilidade de muitos alunos à internet, o distanciamento com o alunado, além das dificuldades pessoais de pais e alunos, assim com a vida pessoal de nós, professores, que dividimos a vida profissional com a pessoal 24 horas por dia estando remotamente (**Docente 4**).

O principal é o *feedback* do ensino aprendizagem. Que é o ensino e o resultado deste ensino, deste ensinar diferente... E assim o avaliar, o reavaliar e o ensinar novamente e de várias formas, não acontece. Aí, neste processo que não ocorre, é por conta dos fatores predominantemente: falta de internet, internet ruim, falta de mídias tecnológicas, o acesso a estas mídias que são precárias ou ausentes na maioria das vezes nos discentes e de suas famílias. E muitos quando as têm (mídias e internet), não tem tempo, ou seja, o tempo que tem, é do trabalho para o sustento da família, não dando prioridade ao ENSINO APRENDIZAGEM, e sua criança, o aluno, fica sem acompanhamento no ensino remoto. E em outros casos é a falta de conhecimento destas mídias na prática de ensino e as famílias não se dispõem em aprender para ensinar (**Docente 5**).

Pôde-se observar a necessidade de apoio e orientação, bem como de preparo, para o atendimento às demandas escolares, já que o/a professor/a enfrenta dificuldades pedagógicas, psicológicas e sociais no desenvolvimento das atividades docentes, que tanto acarretam desgastes e preocupações, assim como podem suscitar sofrimentos e doenças. De acordo com Sato (1991), quando não existem as condições objetivas e subjetivas para que o trabalho seja estímulo das potencialidades, este pode converter-se em doença.

De acordo com Sato (1991), o trabalho penoso, aqui entendido como uma das faces da precarização, ocorre em contextos de trabalho geradores de incômodo, assim como de esforço e de sofrimentos físico e mental. Verifica-se que os/as professores/as convivem com diversas limitações para o desenvolvimento de suas atividades laborais e isso acaba levando ao desgaste emocional, que se manifesta com sentimento de preocupação, frustração, impotência e desmotivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do atual cenário social, econômico, pandêmico e das exigências de ensino remoto, são diversos os fatores que afetam o trabalho docente. Tais fatores justificam a construção de políticas educacionais voltadas a sanar o aumento da precarização do trabalho dos/as professores/as, não só do município do agreste paraibano, mas de todo o Brasil.

De acordo com as falas dos/as professores/as, constatou-se, nas escolas investigadas, a precarização do trabalho por meio de condições desfavoráveis para o bom desenvolvimento do ensino remoto, como a falta de acesso à internet de alta velocidade e a intensificação do trabalho, com horários que extrapolam o expediente e invadem o tempo que deveria ser reservado ao descanso e lazer. Trata-se de fatores que ameaçam o sentido do trabalho docente.

Convém lembrar ainda que os/as professores/as se sentem frustrados diante dos desafios colocados pela situação social dos alunos e pela impossibilidade de desenvolverem plenamente seu trabalho. Como observam Ludke e Boing (2007), deve-se ter presente que críticas externas ao sistema educacional cobram dos/as professores/as cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais.

Sabe-se que mudanças não são tão simples. Contudo, é possível pensar em formas de suporte de gestão educacional de caráter coletivo, como a criação de apoio pedagógico, tecnológico, social e psicológico permanentes ao professor para que se mitiguem aspectos da organização do trabalho docente que levam ao adoecimento e à precarização.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA PARAÍBA. **Caracterização Territorial**. João Pessoa: Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual da Paraíba, 2014.

BRASI. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: CNS/MÊS, 2012c.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília: IBGE, 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

DRUCK, G. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?** Cadernos CRH, Salvador, v. 24, n. Special 01, p. 37-57, 2011.

FARIAS, B. A.; OLIVEIRA, T. D.; OLIVEIRA, G. S. & VALDEVINO, D. S. **A utilização de imagens SRTM na obtenção de dados altimétricos para a mesorregião do agreste paraibano, através do software livre QGIS.** Anais do V Simpósio Brasileiro de Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação. Recife, 2014.

FILGUEIRAS, V. ANTUNES, R. **Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo.** Contracampo, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FLEURI, R. M. **Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas.** Brasília: INEP/MEC, 2015.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, A. **Quarentena X isolamento social: entenda a diferença.** 2020. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/quarentena-x-isolamento-social-entenda-a-diferenca/>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUDKE, M.; BOING, L. A. **O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números.** Educ, Soc., Campinas, v. 28, p. 1179-1201, 2007.

MEDEIROS, E. A. S. **Desafios para o enfrentamento da pandemia Covid-19 em hospitais universitários.** Rev.paul.pediatr. 38, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, I. M.; ANDRADE, L. A.; BARBOSA, M. R. V. & SAMPAIO, E. V. S. B. **Regeneração natural em um remanescente de Caatinga sob diferentes níveis de perturbação, no agreste paraibano.** João Pessoa: Acta Botanica Brasilica, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 43 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

SINTPq/SP. **Professor no Brasil ganha menos da metade da média dos países da OCDE.** São Paulo: Sindicato dos Trabalhadores em Pesquisa, Ciência e Tecnologia – SINTPq/SP, 2016.

SOUZA, L. A. A. de. **Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da escola pública.** Anais Educere, PUC/PR, 2009.

SOUZA, K. R. et al. **Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, p 1-14, 2021.

TEIXEIRA, S. **Novo coronavírus (Covid-19): informações básicas.** Ministério da Saúde, Rede Bibliosus, Publicado 09 de Março de 2020, Disponível em: <http://bibliosus.saude.gov.br> > Acesso em: 06 de abr. 2021.

UNESCO. **Impactos da Covid-19 na educação.** 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 de fevereiro. 2021.

VIANA, C. P. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica.** Campinas: Pro-posições/Unicamp, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

VIEIRA, P. R.; GARCIA, L. P.; MACIEL, E. L. N. **Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela?** Revista Brasileira de Epidemiologia, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-5, 2020.

CAPÍTULO 29

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM BAIXA VISÃO E O USO DO AUDIOLIVRO COMO FACILITADOR PARA APRENDIZAGEM

Valéria Rosa Farto Lopes
Carlos Cesar Garcia Freitas
Jáima Pinheiro de Oliveira
Flaviane Peloso Molina Freitas

RESUMO

A inclusão escolar da pessoa com deficiência visual, baixa visão, é uma realidade comprovada, e um desafio imposto, uma vez que todos os alunos precisam aprender juntos. Para tanto, as necessidades educacionais especiais do aluno com baixa visão precisam ser atendidas, reorganizando escola e aprendizagem. Assim, adaptações de recursos didáticos, em uma aprendizagem que se baseia na visão, se torna muito necessária. Nesse sentido o levantamento bibliográfico por meio de uma revisão narrativa sob a temática levou a compreender o percurso histórico da inclusão desse alunado e a identificar os recursos didáticos necessários para assegurar o ensino e aprendizagem do aluno com baixa visão. Dentre os recursos levantados, destaca-se o audiolivro como recurso não óptico, que auxilia a leitura e compreensão dos conteúdos para aqueles alunos que apresentam limitações na visão. Além do que, o audiolivro, possui também a característica de atrair e envolver o leitor, facilitando a aquisição de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Inclusão; Baixa visão; Audiolivro.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular de ensino traz para toda a comunidade escolar desafios. No caso do aluno com baixa visão, definida como a perda severa da visão não corrigível através de tratamento clínico, cirúrgico, nem com uso de óculos convencionais, onde mesmo com uso de óculos ou outros recursos ópticos, enxergam muito pouco, essa limitação passa a interferir ou limitar a execução de tarefas e o desempenho geral do aluno. Ainda mais somada a realidade escolar que privilegia o sentido da visão na transmissão e aquisição de conhecimentos (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007).

Tendo em vista a importância de alunos com baixa visão estudarem em salas regulares de ensino, buscou-se levantar o conceito e realidade legal da inclusão no Brasil juntamente com um conhecimento histórico dessa realidade para então identificar quais as adaptações e modificações necessárias no âmbito escolar para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência visual.

Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico (SEVERINO, 2007), utilizando-se da revisão narrativa (CORDEIRO et al., 2007). Importante é destacar que o estudo apresentado neste capítulo é uma faceta do trabalho desenvolvido por LOPES (2019) no Mestrado em Ensino da Universidade do Norte do Paraná- UENP.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

As pessoas com deficiência, por meio da homologação do Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), encontram-se entre os alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Mas para se chegar até a inclusão percorreu-se um percurso histórico mundial com estágios distintos. Com a deficiência visual não é diferente; sua história "[...] é comum a todos os tipos de deficiências. Os conceitos foram evoluindo conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos" (BRASIL, 2001a, p. 25).

O primeiro estágio deste percurso foi o de negligência, perpassado por maus tratos, abandono e até mesmo de extermínio destas pessoas, numa fase denominada como pré-cristã. O segundo, já na Idade Média, é marcado por compadecimento, proteção, compaixão, caridade e asilo, conforme a piedade religiosa presente no cristianismo. Já o terceiro estágio ocorre entre o final do século XVIII e o início do século XIX, com o desenvolvimento científico, que proporcionou o reconhecimento médico e psicológico da pessoa com deficiência (FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014). Neste contexto, foram fundadas instituições com a finalidade de atender essas pessoas, mais com caráter assistencial que educativo e as tentativas de educação tinham o enfoque da patologia. Houve, então, o que chamamos de institucionalização e segregação (BRASIL, 2001a; STOBÄUS; MOSQUERA, 2004).

E foi apenas no século XX que se iniciaram movimentos de integração desses alunos, o que configura o quarto estágio (FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014). Neste modelo organizacional de integração escolar, o aluno com deficiência deve adequar-se ao ensino regular para assim cursá-lo. O processo inclusivo "[...] envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão" (STOBÄUS; MOSQUERA, 2004, p. 24).

No Brasil, as discussões a respeito da educação e inclusão das pessoas com deficiência, seguiu este mesmo percurso. Até a Constituição de 1988, o que acontece efetivamente é o oferecimento de um pequeno número de vagas nas escolas, de modo que grande parte dos

alunos com necessidades educacionais especiais acabou ficando à margem dessa oferta. Além disso, tal atendimento educacional baseava-se no assistencialismo aos necessitados (FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, apresentando a educação como um direito social, foi a primeira a assegurar "[...] que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado" (MENDES, 2010, p. 101-2). Tal constituição representa o início de "[...] uma reforma no sistema educacional, com ações oficiais voltadas à necessidade de alcançar a equidade e acesso de todos à escola, com qualidade de ensino (FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014, p. 69).

Entretanto, " [...] apesar de haver perspectivas favoráveis no âmbito legal, ainda prevalecia uma vertente da política paralela médico-assistencialista [...]" (FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014, p. 68) visto que, na realidade, os alunos com deficiência, quando tinham algum acesso à escola, ou frequentavam escolas especiais filantrópicas que não lhes assegurava a escolarização ou classes especiais em escolas públicas estaduais, que mais serviam "[...] como mecanismo de exclusão do que de escolarização" (MENDES, 2010, p.103).

O que se constata, na década seguinte, é que muitas destas pessoas ainda não frequentavam as escolas e, para os que conseguiam matrícula, a educação era obtida por meio de um sistema paralelo e segregado de ensino (BUENO, 1993; GLAT; BLANCO, 2007; MENDES, 2016).

Em 1994, na Conferência Mundial sobre ‘Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade’, ocorrida na Espanha e organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi publicada a Declaração de Salamanca, reconhecendo que a inclusão e participação são aspectos "[...] essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (UNESCO, 1994, p.5). Assim, a concepção de inclusão dos alunos PAEE em classe regular das escolas brasileiras "[...] começou a ter mais representatividade na década de 1990, uma tendência baseada em documentos internacionais" (OLIVEIRA; MANZINI, 2016, p. 560).

Portanto, paulatinamente, a política educacional no Brasil (BRASIL, 1961, 1967, 1971, 1988, 1994, 1996, 1999, 2001b, 2004a, 2008, 2009a, 2011) vem apontando e delineando uma Educação Especial com o caráter pedagógico e a escolarização destes alunos, preferencialmente, na educação escolar básica, regular e pública. Neste sentido, a escolarização deve ser oferecida indistintamente, independente das limitações, sejam elas de ordem cognitiva,

física ou sensorial.

A política educacional no Brasil passou, portanto, a expressar que os sistemas de educação devem assegurar uma educação de qualidade (BRASIL, 2001b) e que o Estado deve garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Além disto, prevê que os sistemas de ensino devem assegurar a estes alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Para tanto, faz-se necessário a compreensão do conceito de necessidades educacionais especiais, o qual "[...] ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças [...] as necessidades educacionais de todos os alunos" (BRASIL, 2008, p. 14-5).

Marco importante no Brasil foi a Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior [...] (BRASIL, 2008, p. 14).

Desta forma, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar presente em todos os níveis de ensino que deve beneficiar todos os alunos PAEE, sendo estes os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008), matriculados em ensino comum, que permanecem em salas regulares, convivendo com os demais colegas. Tal inclusão é um direito primordial, garantido por lei e, ao mesmo tempo, "[...] um assunto complexo que ainda exige muita reflexão e prática" (AMARAL; MONTEIRO, 2016, p. 524).

É importante considerar, nestas reflexões, o fato de que a interação diária dos alunos com deficiência com outros colegas, por meio do contato direto, possibilitado pela inclusão em salas regulares, "[...] tem papel determinante nos fatores que influenciam o desenvolvimento dessas crianças. Tendo como referência essa perspectiva teórica, não se deve excluí-las ou segregá-las pelas suas diferenças" (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 530).

De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação, o número de alunos com faixa etária entre 4 a 17 anos, identificados no Censo Escolar 2017 como alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades matriculados

"[...] na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017" (BRASIL, 2018, p. 7).

Perante esta realidade, há a necessidade de que as escolas sejam reestruturadas, tanto no que diz respeito à infraestrutura como à organização. As turmas mistas, formadas por alunos com e sem deficiência, tornaram-se, para os sistemas de ensino, gestores e docentes, grandes desafios, visto que todos os alunos devem aprender juntos, tendo sempre suas necessidades e potencialidades respeitadas. Por outro lado, é preciso ter um olhar cuidadoso para as diferentes deficiências de modo a compreender as especificidades de cada uma delas e, a partir daí, (re)planejar e adequar a prática pedagógica para o atendimento dos alunos com deficiência, inclusos nestas turmas mistas.

Destaque para o número de alunos com deficiência visual matriculados em sala regular da Educação Básica que teve grande aumento nos últimos dez anos, período subsequente à criação da Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com os resultados do Censo Demográfico realizado em 2000, aproximadamente, 24,5 milhões de brasileiros, ou seja, 14,5% da população total do país, apresentavam algum tipo de incapacidade ou deficiência. Dentre estes, 16.644.842 declararam ter alguma deficiência visual, seja por incapacidade de enxergar, grande dificuldade permanente de enxergar ou alguma dificuldade permanente de enxergar (BRASIL, 2000).

Ao compararmos estes números com o resultado do Censo Escolar de 2002, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que registrou 20.257 alunos com deficiência visual matriculados na educação básica do sistema educacional brasileiro, é possível perceber que muitas crianças, jovens e adultos com deficiência visual encontravam-se fora da escola, naquela época (BRASIL, 2006).

O Censo Demográfico, realizado em 2010, apontava um total de 35.774.392 pessoas com deficiência visual no país, identificadas entre aquelas que não conseguiam ver de modo algum, as que declaravam ter grande dificuldade ou que tinham alguma dificuldade (BRASIL, 2010). Os Censos Demográficos de 2000 e 2010, se comparados, revelam um aumento significativo no número de brasileiros que se declaram com deficiências visuais.

No que se refere ao número de alunos com deficiência, os dados do Censo Escolar de 2017¹⁷ indicavam 1.066.446 de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas em todo o território nacional. Deste número, 82.210 eram alunos com deficiência visual¹⁸. Dentre eles, 7.392 eram alunos com cegueira e 74.818 alunos com baixa visão. O censo identificou que, dos alunos com baixa visão, 70.832 frequentavam classes comuns e 3.986 classes exclusivas.

O ALUNO COM BAIXA VISÃO E SUA APRENDIZAGEM

Na classificação das deficiências encontramos a deficiências sensorial, como perda ou limitação dos sentidos. Dentre as deficiências sensoriais estão as deficiências visuais. Tendo por base testes de acuidade visual, as pessoas com deficiência visual compõem duas categorias: cegos e baixa visão. Os cegos caracterizam-se pela perda total da visão e as pessoas com baixa visão ou visão subnormal apresentam uma perda parcial (SANTOS, 2014).

Se a perda é total, até a ausência de projeção de luz, entende-se como cegueira. O conceito de cegueira legal considera a acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho. Porém, "[...] do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal [...], utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas" (BRASIL, 2006, p. 16).

A baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão e decorre de

[...] inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados (BRASIL, 2006, p.16).

O fato de vivermos em uma sociedade cuja apreensão de informações ocorre principalmente por meio do sentido da visão, acaba por limitar as pessoas com deficiência visual, prejudicando sua percepção de mundo, tornando-se obstáculo para o acesso a informações e serviços e dificultando até a execução de tarefas simples cotidianas. Isto se dá porque "[...] o sentido da visão é culturalmente mais valorizado e usado por suas características, como capturar uma série de informações do ambiente de forma rápida, global e sem grandes esforços" (TORRES; COSTA; LOURENÇO, 2016, p. 606).

¹⁷ Disponíveis para acesso por meio do portal do INEP no endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

¹⁸ Os dados apresentados não consideram os alunos com surdocegueira e deficiência múltipla.

Diante desta supervalorização da visão, a inclusão destas pessoas pode acabar sendo comprometida. Desde modo, para fins educacionais, algumas considerações são importantes, visto que o modo de acesso às informações e conhecimentos deve levar em conta o uso de diferentes sentidos. Portanto, as metodologias, os recursos e os materiais pedagógicos adotados devem garantir oportunidades de aprendizado por meio de todos os outros sentidos, visto que comprometimentos visuais podem limitar o aprendizado.

Com relação aos alunos com cegueira, "o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita" (BRASIL, 2006, p. 17). No caso dos alunos com baixa visão, mesmo que levando em conta a importância dos demais sistemas sensoriais, "seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos" (BRASIL, 2006, p. 16).

Os alunos com baixa visão, utilizando auxílios ópticos, podem distinguir vultos, luminosidade e objetos a curtas distâncias, embora sua visão, ainda assim, continue prejudicada, embaçada ou diminuída (GIL, 2000). De acordo com Gil (2000, p. 6), entende-se como baixa visão "[...] a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia; em outras palavras, trata-se de uma pessoa que conserva resíduos de visão".

A baixa visão pode ser congênita ou não, ocasionada por traumatismos, enfermidades, disfunções ou imperfeições no órgão ou no sistema visual. "Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas" (DOMINGUES, 2010, p. 8). Por outro lado a pessoa com baixa visão conserva uma visão residual que, embora limitada, é útil na aquisição da educação, necessitando de adaptação de recursos educativos (MASINI, 1993),.

Assim, é possível perceber a importância de se conhecer as necessidades específicas de cada aluno, como e de que maneira ele pode ver melhor (BRASIL, 2004b), de modo a promover ações e situações, que embora muitas vezes simples, viabilizem sua aprendizagem. Ao abordar a inclusão destes alunos, surgem questões relacionadas ao modo como os processos de ensino e aprendizagem têm colaborado para o desenvolvimento da autonomia dos mesmos. Por falta de compreensão a respeito das reais implicações da deficiência, "é frequente encontrarmos níveis bastante baixos de expectativa com relação ao rendimento acadêmico do deficiente

visual" (BRASIL, 2006, p. 34).

Embora haja, dentre estes alunos, aqueles que encontram-se com dificuldades na aprendizagem, é provável que os mesmos decorram de fatores relacionados à falta de estímulos, inadequação ou até mesmo ausência de recursos didáticos e atividades adaptadas, além da formação inadequada e desconhecimento por parte do corpo docente (BRASIL, 2006). Com este olhar, é possível perceber que a limitação, muitas vezes, não está no aluno e sim no processo de ensino em que ele está inserido. É preciso perceber qual tem sido o foco de atenção dos profissionais envolvidos com estes alunos em nossas escolas. Nesse sentido:

O olhar voltado apenas para a incapacidade, para o drama dessas pessoas, leva muitos profissionais a limitarem esses alunos, fazendo com que eles se tornem, em situações educacionais, sujeitos apáticos e dependentes, o que produzirá, sem dúvida, cidadãos socialmente passivos, com pouca independência para agir nas diversas instâncias sociais e lutar por seus direitos (AMARAL; MONTEIRO, 2016, p. 524).

Em oposição a este olhar, percebe-se que as características físicas não constituem apenas limites para estes alunos, mas, ao serem identificadas, tornam-se, para o docente, em particular, "[...] pontos de partida para a criação de outros caminhos que lhes permitam o acesso a toda a produção cultural da humanidade" (AMARAL; MONTEIRO, 2016, p. 524).

Criar outros caminhos não requer somente intervenções de infraestrutura, mas, também, aquelas relacionadas as questões organizacionais, metodológicas e político-pedagógicas (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Assim, surge a necessidade de substituir procedimentos que pudessem gerar a discriminação e exclusão, removendo as barreiras, num novo modelo de escola sob a perspectiva da Educação Inclusiva (GLAT; BLANCO, 2007).

Conhecendo as potencialidades dos alunos com baixa visão, torna-se primordial (re)planejar e adequar a prática pedagógica, apropriar-se de recursos disponíveis, criar estratégias e outros recursos didáticos alternativos que sejam, de fato, adequados para o trabalho com estes, a fim de explorar ao máximo o potencial dos mesmos. De modo mais específico, propõe-se aqui, refletir sobre a importância da elaboração de um recurso didático adequado, que promova a aprendizagem dos alunos com baixa visão, baseada em suas potencialidades.

ADAPTAÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO E O PAPEL DO AUDIOLIVRO

A Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva garante, aos alunos com deficiência, o acesso ao ensino regular, primando sempre pela qualidade da aprendizagem de todos os alunos. Diante desta realidade, o desafio passa a ser o de garantir o acesso de todos ao

currículo comum, necessitando, portanto, de práticas pedagógicas que levem em consideração as potencialidades de cada um.

A falta de um material adaptado e o uso inadequado dos mesmos podem tornar-se barreiras ao longo do processo de aprendizagem. O Decreto 5.296/04, em seu Artigo 8º, considera como barreiras nas comunicações e informações qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite o acesso, a expressão ou o recebimento de mensagens (BRASIL, 2004a).

É importante levar em consideração que a aprendizagem é um processo que deve integrar todos os sistemas sensoriais e cognitivos. Portanto, a supervalorização das imagens, aliado ao uso inadequado das mesmas, em materiais e recursos didáticos pode tornar-se barreira para a aprendizagem de alunos com baixa visão. Neste sentido, "[...] uma prática pedagógica apoiada nos padrões de ensino para pessoas videntes pode não ser o mais adequado [...]" (ROCHA; SILVA, 2016, p. 591).

Tendo como prioridade a especificidade do aluno com baixa visão, relevante seria adotar medidas adaptativas para favorecer a sua aprendizagem. Nesse sentido, adaptações que favoreçam o uso dos sentidos remanescentes como auxílio pedagógico precisam não provocar a rejeição ao ser manuseado, devendo ser resistente à exploração tátil e ao manuseio constante. Com destaque para o uso de maquetes e de modelos como uma boa maneira de trabalhar noções e conceitos relacionados aos acidentes geográficos, ao sistema planetário e aos fenômenos da natureza, bem como conceitos abstratos em geral (FREITAS, et al, 2013).

Importante destacar que muitos alunos com baixa visão, severa ou moderada, poderão se beneficiar do auxílio de recursos ópticos específicos, para perto ou longe, como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, “os mesmos recursos ópticos têm a função de corrigir as ametropias, ou seja, melhorar a focalização por ampliação, proporcionando mais nitidez de imagem pela correção da refração (BRASIL, 2006 p.51)”

Utilizando de recursos ópticos adequados, pode-se proporcionar a ampliação da imagem e favorecer a formação de imagens mais nítidas e mais detalhadas melhorando a eficiência visual para visão de perto como leitura, escrita bem como a decodificação de estímulos visuais a longa distância (BRASIL, 2006).

Os recursos ópticos especiais, na maioria das vezes são caracterizados por lentes de grande aumento para correção da visão de perto ou longe. Para o auxílio para perto pode-se

encontrar óculos bifocais ou monofocais, sistemas telemicroscópicos e lupas manuais e de apoio. Para o auxílio para longe tem-se as telelupas podendo ser manuais ou acopladas a óculos monoculares, ou binoculares (BRASIL, 2006).

No caso dos recursos ópticos, por exemplo, "[...] não são todos os indivíduos com baixa visão que os utilizam [...]" (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 19), visto que sua prescrição e orientação oftalmológica depende de cada patologia. Com o objetivo de ampliar a imagem da retina, não descartando a necessidade de adaptação de materiais, de acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p.19), os "recursos ou auxílios ópticos são lentes de uso especial ou dispositivo formado por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder [...]" e representam "[...] um ganho valioso em termos de qualidade, conforto e desempenho visual [...]".

Isto não significa que não se deva fazer uso de recursos visuais. Ao contrário, considerando a existência de resíduos visuais e tendo conhecimento das reais potencialidades de cada um de seus alunos com baixa visão, os educadores devem trabalhar no sentido de aproveitar esse potencial visual em todos os espaços e atividades escolares. Um dos recursos possíveis pode ser o audiolivro, contendo como material de apoio para leitura, contendo seu conteúdo, visto que "o indivíduo com baixa visão geralmente pode ler impressos em tinta, desde que as letras sejam suficientemente grandes e/ou com equipamentos especiais, atendendo às necessidades de cada um" (SANTOS, 2014, p. 27).

Nessa perspectiva o audiolivro, que é um recurso não-óptico, constitui-se uma ferramenta útil para superar as barreiras de acesso dos alunos com baixa visão às informações impressas (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). No caso da inclusão de alunos com baixa visão, a necessidade de adaptação significativa e complementação curricular diz respeito, praticamente, "[...] às adequações de recursos específicos, tempo, espaço, modificação do meio, procedimentos metodológicos e didáticos [...]" (BRASIL, 2004b, p. 59). Vale destacar que "a variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa" (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 26). Estes recursos específicos são classificados como auxílios ópticos e não-ópticos sendo definidos e adaptados a partir da conciliação de fatores individuais como necessidades específicas de cada aluno, sua faixa etária, preferências, interesses e habilidades.

Entendendo que a aprendizagem não pode restringir-se aos estímulos visuais, percebemos que, enquanto recurso não-óptico, o audiolivro é um facilitar o acesso às informações de alunos com baixa visão e, até mesmo, de alunos com cegueira ou com

comprometimentos motores.

A Lei 10.753, de 2003, em seu segundo artigo considera livro "a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento" e, no inciso VII do parágrafo único deste mesmo artigo, menciona que são equiparados a livro "livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual" (BRASIL, 2003). Assim, considerando os avanços da tecnologia e sua relevante influência nas práticas culturais, torna-se possível apropriar-se dos aparatos tecnológicos para apresentar um texto de diferentes formas, dentre elas, a mídia educacional no formato de audiolivro (TURECK, 2014).

Embora possa ser útil a todas as pessoas, o audiolivro amplia as possibilidades de acesso ao conteúdo, particularmente, àquelas com deficiências visuais. Este tipo de livro é gravado com voz humana e pode estar permeado com marcas de dramaturgia ou não, a depender da intencionalidade do autor. O audiolivro, armazenado em diferentes suportes como em CDs, DVDs, *pendrive*, servidores ou repositórios da *web*, permite ao receptor¹⁹, acesso ao seu conteúdo em diferentes situações e locais. Ante sua versatilidade, o mesmo pode ser reproduzido em várias mídias.

O que se percebe é que, a disseminação da informática, provocou mudanças também na relação do leitor com o livro. Por meio dos recursos tecnológicos, o audiolivro, enquanto livro acessível, pode ser reproduzido em diferentes dispositivos, permitindo novas possibilidades de leitura, de modo especial, às pessoas com deficiência visual ou com

[...] comprometimentos físicos que limitam suas habilidades de se apropriar ou manipular a informação impressa. Também são usuários de livros acessíveis pessoas com dificuldades de percepção ou outras deficiências que limitam suas habilidades de acompanhar as linhas impressas, as quais podem comprometer sua concentração ou impossibilitar a compreensão da informação em formato impresso devido à insuficiência / inabilidade em leitura e linguagem (MELO; PUPO, 2010, P. 7).

Portanto, dentre os benefícios do audiolivro está o fato de o mesmo favorecer a compreensão da informação contida no texto, mediante a superação das barreiras relacionadas à visualização e à manipulação do material impresso, que poderiam vir a prejudicar a atenção e concentração do receptor. Ao ter acesso ao audiolivro, uma possível insuficiência de fluência leitora, deixa de apresentar-se como dificuldade para o acesso ao conhecimento.

¹⁹ O termo receptor aqui utilizado diz respeito à pessoa que recebe a mensagem por meio do audiolivro e a decodifica.

O fato de estar alfabetizado não garante ao aluno a competência para conseguir ler fluentemente e de forma autônoma todos os tipos de texto. Ao deparar-se com gêneros textuais desconhecidos ou que apresentam conteúdos pouco familiares, assim como ocorre com os adultos, o aluno poderá encontrar dificuldades para ler com fluência (SÃO PAULO, 2012). A partir destas considerações, levando em conta os alunos com baixa visão, é perceptível, portanto, a importância de se criar todas as condições para que eles tenham a possibilidade de compreender o texto e, neste sentido, o audiolivro apresenta-se como um recurso viável e inovador para a introdução dos conteúdos necessários a sua aprendizagem.

Ao ter contato com o texto em áudio, o aluno deve exercer papel ativo em sua aprendizagem. O desafio é que o audiolivro desperte o interesse dos alunos a respeito da temática discutida, mantendo-os motivados a ouvir e refletir, estabelecendo um paralelo com sua vivência e promovendo a aprendizagem integrada de diferentes conteúdos (ZABALA, 1998), visando incrementar sua significância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui realizado demonstrou a relevância da inclusão escolar dos alunos com deficiência visual, baixa visão. Percebeu-se que quando se fala em inclusão há a necessidade de reestruturar a escola a nível de infra-estrutura, organização e ensino, para que todos os alunos aprendam juntos, sendo um grande desafio para professores e gestão. Desafio este a frisar pelo atendimento as necessidades educacionais de cada aluno, buscando a sua aprendizagem efetiva.

O desafio da inclusão persiste na relevância de olhar atencioso as diferentes deficiências de modo a compreender as especificidades de cada uma delas e, a partir daí, (re)planejar e adequar a prática pedagógica para o atendimento desses alunos, focando sempre no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Percebeu-se a importância de se discutir a inclusão dos alunos com baixa visão, uma vez que os dados censitários demonstram o grande número dessa parcela de alunos, ainda mais frequentando as classes regulares de ensino. Nessa perspectiva, levar em consideração que a aprendizagem é um processo que deve integrar todos os sistemas sensoriais e cognitivos, visando um (re)pensar a prática pedagógica vigente nas escolas que se apoiam nos padrões de ensino para pessoas videntes.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas acessíveis ao aluno com baixa visão, destacou-

se a importância do uso de recursos ópticos de apoio ao resíduo visual. Mas também, o destaque ao recurso não-óptico do audiolivro, que vem a favorecer a compreensão da informação contida no texto, superando as barreiras da visão e manipulação do material impresso.

O contato com o audiolivro aliado ao texto de apoio, o aluno com baixa visão poderá exercer papel ativo em sua aprendizagem. O audiolivro vem com um recurso pedagógico apropriado, que gera interesse dos alunos a respeito da temática discutida, mantendo-os motivados a ouvir e refletir, estabelecendo um paralelo com sua vivência e promovendo a aprendizagem integrada de diferentes conteúdos, sendo portanto um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem dos alunos com baixa visão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMARAL, M. H.; MONTEIRO, M. I. B. Análise de obras cinematográficas para compreender as concepções de professores sobre o aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n.4, p. 511-526, out./dez. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo demográfico 2000: características gerais da população resultados da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, v.1, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE n.2 de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação Básica. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a política nacional do livro. Brasília: DF, 2003.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: DF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização : deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2.ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.4 de 02 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009a.

BRASIL. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Bioetanol combustível: uma oportunidade para o Brasil**. Brasília: CGEE, 2009b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar 2017: notas estatísticas**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2018.

BUENO, J. G. S. B. **Educação Especial brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M.; RENTERIA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. G. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, Dec. 2007.

DOMINGUES, C. dos A. *et al.* **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual - baixa visão e cegueira**. Brasília: MEC/SEE/Universidade Federal do Ceará, v. 3, 2010.

FREITAS et al. **A inclusão na percepção dos alunos deficientes visuais**: um desafio a toda a equipe escolar. In: Anais do XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUC, p.18766-1878, 2013.

FREITAS, F. P. M.; SCHNECKENBERG, M. **A gestão da Educação Especial inclusiva no Brasil**: uma análise histórica das constituições nacionais e leis de diretrizes e bases. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 1, p. 64-76, 2014.

GIL, M. (org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação à distância, 2000. (Cadernos da TV Escola.)

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (orgs). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, jul./dez. 2007.

LOPES, V.R.F. Educação Financeira e alunos com baixa visão: audiolivro enquanto proposta de recurso didático adaptado. **Dissertação**. Mestrado em Ensino. Cornélio Procópio: UENP- Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2019.

MELO, A. M.; PUPO, D. T. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: livro acessível e informática acessível. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, v. 8, 2010.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n 57, p. 93-109, mai./ago., 2010.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação.v.11, n.33, set./dez, 2016, p.387-405.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e perfil do público-alvo da Educação Especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, out./dez. 2016.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar: 7letras, 2007.

ROCHA, S. J. M.; SILVA, E. P. Cegos e aprendizagem de genética em sala de aula: percepções de professores e alunos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 589-604, out./dez. 2016.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SANTOS, G. H. O. **Educação Financeira escolar para estudantes com deficiência visual**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas - professor - 3º ano**. 5. ed. São Paulo: FDE, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. (org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016.

TORRES, J. P.; COSTA, C. S. L. da; LOURENÇO, G. F. Substituição sensorial visuo-tátil e visuo-auditiva em pessoas com deficiência visual: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 511-526, out./dez. 2016.

TURECK, L. T. Z. **Criação de um audiolivro e a temática da acessibilidade**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**: Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: 1994.

CAPÍTULO 30

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E AS PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA TESSITURA DOS SABERES E FAZERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Leysiane Gomes de Oliveira Silva
Antonio Alves Pereira

RESUMO

Neste trabalho discutimos as perspectivas e desafios do curso de Pedagogia em contribuir na tessitura dos saberes e fazeres do pedagogo. Delimitamos como questão norteadora: quais as percepções dos professores sobre formação, desenvolvimento profissional e a constituição da identidade? O objetivo geral deste estudo é: analisar as percepções dos professores sobre formação, prática pedagógica e a produção da identidade na tessitura dos fazeres e saberes pedagógicos e didáticos. A metodologia seguiu a pesquisa descritiva, abordagem qualitativa e método dialético. Utilizamos como técnica de pesquisa a observação e a entrevista semiestruturada. Fundamentamo-nos em autores como: Freire (1996); Marcelo García (2009); Imbernón (2001); Nóvoa (1997); entre outros. Os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de uma reestruturação do currículo do curso de Pedagogia analisando as atuais políticas públicas de formação do professor, em vista de uma formação crítica e contextualizada com os fazeres e saberes pedagógicos na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Universitário. Saberes. Fazeres. Pedagógicos. Didático.

INTRODUÇÃO

A formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo e sistemático que abrange as dimensões da profissão docente, tais como: pedagógica, histórica, social, ética, política, técnica, dentre outras. No desenvolvimento profissional é fundamental uma sólida formação teórico-prática com base na pesquisa, para que se possa desenvolver com autonomia a prática pedagógica. Para nortear o presente estudo, delimitamos a seguinte questão: quais as percepções dos professores sobre formação, desenvolvimento profissional e a constituição da identidade? Entendendo que os estudos sobre formação e desenvolvimento profissional do professor, como de Marcelo Garcia (2009) e Imbernón (2001), é sempre permeado por ambiguidades relacionadas a construção de uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem dos alunos e que atenda as demandas da formalização de saberes que possam ajudar nos fazeres pedagógicos.

Sabemos que o desenvolvimento profissional tem conotação de continuidade. Para Marcelo García (2009), se trata de um processo em longo prazo, que integram diferentes experiências para promover o crescimento e desenvolvimento do professor. O desenvolvimento

profissional ajuda na produção da identidade e na forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma constituição do eu profissional que evolui ao longo da carreira influenciado pela escola, reformas, contextos políticos e integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores e o conhecimento sobre as matérias que ensinam. A identidade profissional configura-se com um complexo de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Os professores devem dominar os fundamentos teórico-práticos da educação para assumir a profissão e agir com profissionalismo, em vista de resolver os problemas complexos no âmbito escolar, agindo com compromisso político, social e pedagógico. Esta pesquisa teve como objetivo geral, analisar as percepções dos professores sobre formação, prática pedagógica e a produção da identidade na tessitura dos fazeres e saberes pedagógicos e didáticos. Segundo Bar (1999), para profissionalizar a função da escola e construir autonomia, devem ser criadas as condições institucionais, materiais e desenvolver uma nova gestão do Estado, fortalecendo as funções do professor, a participação da comunidade e a infraestrutura adequada nas escolas.

As reformas educacionais em vista das “novas” políticas públicas educacionais e formativas se traduzem em modificações na estrutura e reorganizações curriculares da Educação Básica e das licenciaturas de forma a obedecer aos desmandos do mercado/capital, o que reflete nas atividades desenvolvidas na sala de aula pelo professor. Desta forma, o exercício profissional docente é envolto aos fatores do contexto socioeconômico e político, o que exige do professor compromisso com uma prática pedagógica intencional, científica e focada na reflexão e na pesquisa.

Os professores na escola devem incentivar o senso crítico e científico orientado pela formação e o desenvolvimento profissional. A profissão docente comporta um compromisso político/social de responsabilidade com outros agentes da comunidade escolar. Segundo Imbernón (2001), a competência profissional é necessária em todo processo educativo e será formada na interação que se estabelece entre os próprios professores. A profissão docente é parte de uma sociedade em mudanças, com alto nível tecnológico e científico, de modo a consolidar o ensinar e o aprender.

Os professores desenvolvem sua profissionalidade através da formação e das experiências com os pares, pois o desenvolvimento profissional configura-se na integração do agir e refletir, implicando em um saber que inclui a mobilização de conhecimentos, métodos e da intencionalidade da prática na busca de melhor formar e ser formado. Segundo Day (2001),

o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às experiências de aprendizagem, contribuindo com seu desempenho em sala de aula, processo através do qual valoriza a sua função como agentes de mudanças e construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da vida.

FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A IDENTIDADE DO PROFESSOR NA TESSITURA DOS SABERES-FAZERES PEDAGÓGICO

Os professores devem ser criativos e autônomos no saber-fazer da prática pedagógica com a vivência de metodologias inovadoras, variadas formas de ensinar, de avaliar e de se relacionar com os estudantes, rompendo com as normas mais convencionais de trabalho. No entanto, permanece a distância entre as Leis, o ideal do perfil profissional, e a formação ofertada, pois essas dimensões ainda não foram capazes de preparar esse novo profissional para o mercado de trabalho. Segundo Enguita (2001), exercer uma profissão para o mercado de trabalho significa possuir um diploma de Ensino Superior, ter autonomia, ser detentor de competências que o diferenciam de outros profissionais, possuir um estatuto jurídico próprio, ter uma autoridade derivada de um corpo de conhecimentos, submeter-se a exames de autorização para exercício da profissão realizado por conselhos federais e manter-se atualizado para atender às demandas de mercado de trabalho.

A formação contínua deve estar associada ao desenvolvimento profissional do professor sob a perspectiva da reflexão crítica de seus ideais e da prática, pois o professor passa por constantes desafios e dilemas na profissão. Nessa perspectiva, é exigido do professor uma nova performance capaz de articular diversos saberes, conhecimentos e, a partir da sua prática, refletir acerca de uma educação de fato crítica e emancipadora, visto que o professor é nesse modelo um articulador de sua prática diária com o contexto em que está inserido, desprendendo-se assim de modelos tradicionais reprodutivistas e conservadores de educação, desencadeando um papel importante na tomada de consciência de mundo. Tardif (2007, p. 39) ratifica esse pensamento ao dizer que “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Assim, entendemos que é um processo para o qual convergem necessidades de ordem pessoal, profissional e organizacional que se apresenta de diferentes modos e influenciados por vários fatores, inerentes ao sistema educativo. O desenvolvimento profissional dos professores

é visto como um elemento de integração de práticas curriculares, escolares e pessoais. Assim, está associado ao desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da aprendizagem.

As relações entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular são evidenciadas quando os professores efetivam mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Marcelo García (2009), o desenvolvimento profissional poderá seguir alguns modelos, a citar: autônomo (os professores decidem aprender por si); baseado na observação e supervisão (desenvolve nos professores competências metacognitivas); desenvolvimento curricular e organizacional (baseado nas atividades de adaptar o currículo); através de cursos de formação (facilita a conjunção entre teoria e prática); e através da investigação (formação profissional).

Complementando essa perspectiva, Antunes (2001, p. 78) vem afirmar que “[...] a mais inefável e imprescindível competência é a do professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário”. Nota-se a importância da formação permanente, de estudos, pesquisas, cursos que irão enriquecer competências adquiridas ao longo de sua formação docente, porém, é no dia a dia do fazer profissional que o professor de fato se forma.

O desenvolvimento profissional através da investigação está vinculado à concepção de professor como profissional do ensino, em mudanças contínuas como pessoa, sendo um sujeito que aprende. O desenvolvimento profissional é visto ainda como o conjunto de estratégias que facilita a reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica e permite-lhes gerar conhecimentos práticos e específicos levando-os a aprender com a sua experiência. É necessária a reflexão para que o professor possa mudar sua postura ao se formar de modo crítico e na integração com a realidade.

O professor reflexivo é aquele que reflete sua prática e busca aperfeiçoá-la com vistas às transformações sociais. Para muito além de uma prática engessada, esse profissional que reflete se destaca no campo produtivo, pois consegue desanuiar uma prática que não faz mais sentido diante de uma realidade que está em constante transformação. Alarcão (2003, p. 41), colabora com essa assertiva ao dizer que “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

A formação profissional contínua pode garantir ao docente a reconstrução de sua identidade profissional. Segundo Nóvoa (1997), a identidade não é um objeto adquirido, nem uma propriedade e muito menos um produto. A identidade é um lugar de lutas, conflitos e de construção de modos de ser e estar na profissão. A construção de identidade profissional passa

por um processo complexo, baseado no contexto social, político e econômico. Cada um se apropria dele levando em conta sua história pessoal e profissional, o que necessita de tempo para acomodar as inovações e mudanças, pois o docente está imerso em um constante processo de formação, tanto pela dinamicidade que permeia o fazer pedagógico, quanto pelas transformações que continuamente abrangem a sociabilidade humana.

É válido ressaltar que a formação e a profissionalização do professor fazem parte de uma discussão que exige políticas públicas para melhorias de vida e carreira docente. A sociedade precisa reconhecer a importância dessa profissão para o desenvolvimento social, tendo em vista a formação de pessoas críticas. É necessário avançar na reflexão sobre a profissionalização docente, pois essa realidade tem levado à desmotivação da profissão. As condições salariais e trabalho são cada vez mais precarizadas, o que demanda a perda de autonomia e reconhecimento social da profissão.

Desta forma, a Didática deve estabelecer relações teóricas, metodológicas e práticas com o Estágio Supervisionado para atender à demanda do processo formativo do professor. Através da interface teoria e prática são recriadas novas possibilidades de aprendizagem no contexto escolar do século XXI. A Didática é embasada nos saberes curriculares, disciplinares e da experiência na formação e no desenvolvimento profissional do professor. Ela é apropriada na formação inicial e na prática e se reconstrói na sala de aula, a partir dos saberes experienciais e dos outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Assim, a Didática deve pautar-se numa concepção teórica como componente mediatizado pelas metodologias que relacionam teoria e prática, fundamentais para o desenvolvimento profissional, entendendo o processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões. Partindo desse pressuposto, o conhecimento da Didática constrói-se: “[...] a partir do conhecimento do conteúdo que o professor possui, assim como do conhecimento pedagógico geral e do conhecimento dos alunos, e também da [...] biografia pessoal e profissional do professor. [...] Conhecimento Didático do Conteúdo.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 04).

Nesta perspectiva, a Didática e os fundamentos da educação devem estar articulados com os demais conhecimentos e saberes educativos, pois se associa aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino. Neste trabalho, defendemos que o professor e o estudante em formação devem converter objetivos sócio-políticos-pedagógicos em objetivos de ensino, estabelecendo os vínculos entre ensinar e aprender, objetivando assim, o desenvolvimento das

capacidades intelectuais do estudante, sendo imprescindível a busca pela conversão dos saberes científicos em saberes mais ligados à própria vivência do ser humano. Para isso, há que se considerar a urgência da aplicação de propostas de formação a que venham aproximar o conhecimento do indivíduo e, antes de tudo, o compreendam como parte de um todo pautado na coletividade, ou seja, fração de um todo social.

A educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade e a profissionalização ocupam posição fundamental para a produção de um saber e fazer pedagógico mais crítico e autônomo. Para tanto, Tardif (2007) articula quatro saberes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência, associando às dimensões supracitadas.

Sob esse viés, é necessário repensar a formação e a profissão docente, pois o professor está inserido em contexto educacional diverso com mudanças sociais e ainda na forma de pensar e agir, que merecem melhores análises e compreensões. Os processos formativos e a práxis pedagógica devem ter por base a investigação científica como prática e formação profissional constante, tendo em vista a produção dos saberes e fazeres próprios da docência, sendo fundamental o aprofundamento teórico nas teorias críticas da educação e a reflexão sobre a prática pedagógica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Os princípios metodológicos seguiram a pesquisa descritiva, de concepção qualitativa, método dialético e utilizamos como técnica de pesquisa a observação e a entrevista semiestruturada. A pesquisa bibliográfica configurou-se no primeiro passo de um conjunto de investigações, sendo uma técnica que trouxe diferentes finalidades e favoreceu a delimitação do objeto de estudo. A pesquisa bibliográfica permitiu aos investigadores o alcance de variados e amplos fenômenos educativos e formativos.

Realizamos observação e entrevista semiestruturada com 03 professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Maranhão. A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência. Estabelece relação entre as variáveis do objeto de estudo analisado.

A abordagem qualitativa, segundo Minayo (1998), analisa os significados nas relações humanas, enfatizando a descrição dos dados e a importância das informações que podem ser geradas a partir da observação crítica das fontes documentais ou da realidade pesquisada,

favorecendo nas análises das percepções dos professores formadores sobre formação e o desenvolvimento profissional docente.

A entrevista semiestruturada possibilitou a obtenção dos dados, pois “[...] as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...], produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136). Portanto, essa técnica de pesquisa favoreceu no processo de obtenção de dados e na descrição detalhada do objeto de pesquisa.

Os dados recolhidos foram analisados segundo análise de conteúdo, baseados na concepção de Bardin (1995), que consistiu na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tinham sentidos e significados para a pesquisa, assim como na classificação de categorias ou temas que tinham semelhanças quanto ao critério sintático ou semântico.

ANÁLISES DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA TESSITURA DOS SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS

A formação do professor deve desenvolver os aspectos críticos e reflexivos que compreendam a pluralidade do âmbito educacional, para que esse profissional possua a possibilidade de mediar um processo de aprendizagem voltado para a formação consistente de um sujeito capaz de entender e discutir os aspectos políticos, socioculturais e educacionais.

Dos 03 professores formadores pesquisados, 02 possuem faixa etária de 30 a 40 anos e 01 tem de 40 a 50 anos. Houve a predominância do sexo feminino (02 mulheres e 01 homem). Sobre o estado civil, três são casados e um é solteiro. Para preservar suas identidades utilizamos o codinome representado por Professor Formador (PF1, PF2 e PF3).

Todos os colaboradores possuem formação inicial em Pedagogia e Doutorado em Educação. O tempo de trabalho no magistério varia entre 19 e 28 anos. No curso de Pedagogia da UEMA, esse tempo varia de 08 a 24 anos. Os professores possuem experiência profissional na educação superior, abrangendo a formação inicial e continuada.

A trajetória profissional dos professores foi marcada pelas primeiras experiências na Educação Básica, para depois prestarem concurso para a instituição superior. Buscam incentivos profissionais por meio da formação continuada, para garantir a pesquisa, inovações

metodológicas e a autonomia intelectual e profissional. Zabalza (2004) destaca que as iniciativas individuais dos professores exercem uma função importante na universidade através da reflexão sobre a própria prática como uma das condições para o exercício da docência, pois a titulação acadêmica de doutorado é fundamental para um bom desenvolvimento profissional e da autonomia.

De acordo com a investigação realizada através da pesquisa, os professores sentem a necessidade de integração do trabalho docente com base em projetos institucionais. Para Franco (2008) a formação deve considerar as experiências, vivências com a realidade e diálogos formativos capazes de uma reelaboração reflexiva a partir das contradições das múltiplas relações pedagógicas.

Perguntamos aos Professores formadores pesquisados da UEMA sobre “**o perfil do profissional** que o curso de Pedagogia deseja formar”. Transcrevemos os fragmentos:

PF1 - Deveria formar um professor que tivesse um conhecimento básico, que fosse usuário da língua, [...], produtor da língua, [...], precisaria ter um conhecimento básico da filosofia, sociologia e da psicologia, para poder tratar e entender esta criança, porque para trabalhar na alfabetização ou qualquer outro nível, precisa saber e conhecer quem é este sujeito, é claro que a Didática me dá os pontos principais, não é só uma questão de instrumentar.

PF2 - De acordo com o projeto pedagógico o perfil que se pretende, [...], é o pedagogo como um docente que vai atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio, gestão e nos outros espaços não escolares. O nosso curso tem percorrido o perfil de um docente. Os saberes e fazeres da docência são percebidos em alguns momentos da prática [...].

PF3 - No projeto pedagógico de 2008, está implícita a ideia de formar o professor com embasamentos para pesquisa; está também nas diretrizes; e as disciplinas desse currículo também davam direcionamento no sentido de formar o professor para atuar nas outras áreas: educação à distância, educação especial etc. Mas, na versão do currículo unificado a pesquisa não é contemplada, não percebo uma articulação entre elas, [...].

O perfil profissional definido é de um professor que deve construir sua autonomia intelectual fundamentado nos conhecimentos científicos, pedagógicos e interpessoais, tendo em vista uma formação sólida que possibilite a construção teórico-prática dos fundamentos da educação. O primeiro ponto que um profissional com saberes próprios para trabalhar nos anos iniciais da educação básica deve ter é a: “[...] delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; destacamos, em seguida, a questão do status do professor que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; [...]” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 60).

Segundo os autores supracitados, o perfil profissional do professor é produzido pela atualização de conhecimentos especializados e pelo aperfeiçoamento das competências para a

atividade profissional, pois a profissionalização docente está embasada nas características do trabalho do professor e não só no domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos. A profissionalidade e a profissionalização mantêm relação dialética, pois o desenvolvimento da profissionalidade envolve os conhecimentos e habilidades do exercício profissional e está articulado a profissionalização socialmente valorizada que requer a conquista de um espaço de autonomia a essa constituição.

Nesta dimensão, a Didática deve estar a serviço da formação crítica, reforçando as estratégias pelas quais o estudante desenvolve as habilidades e competências para lidar com a realidade educacional e a construção de conhecimentos. Assim, a: “[...] Didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, [...], associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos [...]” (LIBÂNEO, 2003, p. 05).

Para **PF1** “[...] deve ser um professor com conhecimentos básicos na Filosofia, Sociologia e Psicologia, que seja usuário da língua, para poder entender a criança.” Segundo **PF2** “[...] deve ser um docente com capacidade pedagógica para aliar o ensino à pesquisa.” Para **PF3** “A formação inicial de um profissional para atuar em outras áreas, como Educação à Distância, Educação Especial e Inclusiva etc.” Sendo oportuna uma formação que adote os princípios de profissionalidade para que a profissão conquiste mais credibilidade profissional. Papi (2005) observa a importância da formação enquanto desencadeadora da profissionalização, a fim de propiciar ao professor o desenvolvimento da competência técnica e política. Deve ser formado um profissional comprometido com a sua profissão. A profissionalização envolve um processo de mudanças, de construção de um novo trajeto e de uma nova história para formação de professores.

Nesta perspectiva a construção da identidade profissional dos professores, “[...] transita por um processo de interação entre os pares, por uma negociação de significados do trabalho docente no espaço da escola, quando eles tomam contato com profissionais mais experientes e/ou outros agentes educacionais.” (SANTINO; CIRÍACO; FAUSTINO, 2021, p. 50). Observamos vários componentes que são partes da constituição da identidade docente e os desafios que perpassam os cursos de formação inicial, sendo fundamental a efetivação de práticas de pesquisa e estudos mais efetivos que possam responder as necessidades e desafios

dos professores no seu processo de desenvolvimento profissional, para que possa compreender de fato o exercício docente e dar respostas às escolas de educação básica.

A segunda categoria questionada aos colaboradores foi sobre os “**contributos dessa formação** para o desenvolvimento profissional docente”. Assim obtivemos discursos como:

PF1- [...], hoje o que estou vendo é um profissional desapropriado dos conhecimentos científicos e pedagógicos (desculpa o que estou dizendo), [...]. Recentemente com meu grupo de pesquisa são todas pedagogas alfabetizadoras e egressas da UEMA, este é o perfil, [...], estão recebendo alunos da UEMA, que não tem conhecimento do que estão fazendo, não conhecem a criança, [...], um crescimento do desânimo do aluno achar que este curso poderia não ser o dele, [...].

PF2 – Contribui, de certa forma, contribui, mas eu acredito que ainda não conseguimos encontrar um equilíbrio. O ideal é trabalhar as competências para a docência aliado à pesquisa e às questões sociais. Você prima mais pela docência em detrimento da pesquisa e da extensão, outra vez você quer formar um pesquisador, mas nós sabemos que os nossos alunos são carentes de uma boa formação no ensino médio, são precários, [...].

PF3 - Eu não percebo um foco bem delineado nessa estrutura curricular; o diferente nas propostas foram as disciplinas de práticas curriculares, que nas primeiras discussões e no documento da UEMA que nos enviou é uma disciplina que é para ter um caráter de ensaio: a pesquisa em três momentos, do segundo ao quarto período, [...] que pode contribuir com o desenvolvimento profissional docente, [...]. Da forma como a ementa está proposta ela não está atendendo para os alunos, não estão preparados [...].

De acordo com os fragmentos, a formação inicial possui funções decisivas para o desenvolvimento profissional e fortalecimento de saberes e fazeres para ensinar, tal como os relacionados ao planejamento, avaliação, metodologia, entre outros. Para Veiga (2007), os docentes universitários precisam dominar os conhecimentos específicos sobre o saber-fazer didático, elementos constitutivos dos fundamentos da educação superior, o contexto institucional concreto e o cenário universitário atual.

Para os professores pesquisados os contributos dessa formação para o desenvolvimento profissional estão em uma formação crítica e reflexiva que possibilite a articulação do conhecimento teórico-prático à pesquisa, para vivenciar a práxis, que requer a superação da racionalidade técnica que tem determinado a formação do professor. Os professores acreditam na formação como possibilidade para o desenvolvimento profissional crítico, embasados em teorias que respondam à prática comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Para **PF3** essa formação tem contribuído, pois vários profissionais formados nesse curso, exercem a docência na UEMA, no sistema público e particular da cidade e de outros municípios.

Para **PF1**, “Deve formar estudantes críticos, reflexivos, com compromisso ético e pedagógico.” Conforme **PF2**, “Contribui, mas o ideal é trabalhar os saberes e fazeres para a docência, aliadas à pesquisa e às questões sociais.” Segundo **PF3**, “[...] contribui com o

desenvolvimento profissional docente.” Desse modo, a formação para o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito à construção de saberes e fazeres. Segundo Day (2001), a formação contribui para melhorar o desempenho do professor em sala de aula, como construtores críticos do conhecimento e das competências.

À terceira categoria, “como o curso de Pedagogia prepara os alunos para se **envolverem em atividades investigativas** ou inovações metodológicas”, mencionaram:

PF1 - Sim, fazem uma diferença entre pesquisar cientificamente e pesquisar a prática, na verdade a minha prática é que deveria ser investigada cientificamente, então tudo o que eu faço de pesquisa de formação deveria refletir na minha prática. [...]. E a ideia de pesquisa da prática é o que eu faço em sala de aula, observando as mudanças que posso fazer, e isto está muito fragilizado, o aluno não consegue fazer inovações metodológicas, entender o que é um projeto didático, [...].

PF2 - Não. Acho que está cada vez mais despreparado, infelizmente. Nós temos alguns alunos que se sobressaem, mas isto não é a grande maioria, muitos alunos não dão conta de fazer o mínimo, o básico, e ainda se sentem perdidos quando eles chegam à escola e enfrentam algumas situações, [...]. Estes princípios de investigação educativa estão presentes na formação inicial [...].

PF3 - Eu diria que como os alunos até pouco tempo vinham fazendo com muita frequência os trabalhos de conclusão de curso em forma de proposta metodológica. Eles têm um desejo de agir de modo interventivo nas escolas, mas falta a eles uma maior fundamentação sobre isso. Então já saíram daqui bons trabalhos, eu diria que esses alunos estão preparados para se envolver em atividades investigativas, mas isto exige um processo de amadurecimento, [...], então a vivência de atividades investigativas na escola exige para além da experiência do TCC. [...].

Segundo os professores, quando o estudante conclui o curso de Pedagogia, não consegue ter uma preparação suficiente para a investigação. Constrói alguns saberes da investigação sobre a realidade educativa e poderá aprofundar quando for vivenciar a prática e a formação continuada. As dificuldades são apresentadas quando os estudantes têm que produzir o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que em muitos casos são elaborados sem a preparação epistemológica e metodológica necessárias.

Falta uma maior fundamentação na investigação da prática pedagógica para validá-la. Na escola poderão ter a certeza de como atuar, pois a essência da investigação foi adquirida na formação. O docente não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas no ensinar a pensar, pois “[...] pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28). O refletir permite aos alunos se colocarem como sujeitos históricos, sociais e culturais para se conhecerem e intervirem no mundo, no contexto educativo e formativo.

Evidenciamos ainda, a análise epistemológica da prática pedagógica de alguns teóricos como: Zeichner (2008) o ato de refletir deve ser ensinado nos cursos de formação de professores. Para ele, não se deve apenas dizer que o professor é um profissional reflexivo de forma esvaziada, apenas para estar de acordos com demandas neoliberais impostas, uma vez

que isso por si só não transforma, mas que é “[...] importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como.” (ZEICHNER, 2008, p. 545). Nesta perspectiva, Paulo Freire (2010, p. 39) contribui ainda dizendo que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática”.

Para **PF1**, “O estudante não consegue ainda fazer inovações metodológicas, nem construir um projeto didático interativo.” Para **PF2** “Os princípios de investigação educativa estão presentes, ainda que de forma tímida. De fato, o estudante não está preparado para atividades investigativas.” Já para **PF3**, “[...] quando estiverem na escola e na formação continuada, vão atuar de forma interventiva.” A formação deve subsidiar a reflexão para investigação da prática, que serão aperfeiçoadas no desenvolvimento profissional docente. A prática pedagógica deve ser orientada pelos fundamentos científicos, metodológicos e outros saberes com bases críticas e reflexivas que ajudarão nos fazeres pedagógicos do professor no âmbito educativo e formativo.

O trabalho docente deve possibilitar e favorecer espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo assim, os saberes e fazeres docentes e a possibilidade para a inovação. Segundo Nóvoa (2009), a profissão docente deve tomar como base a aquisição de uma cultura profissional na qual os professores mais experientes têm um papel central na formação dos menos experientes. Esse entendimento colaborativo do ensinar/aprender a profissão possibilita a constituição da identidade docente. Entendemos que essa identidade é construída “[...] a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios” (PIMENTA, 1996, p. 76). Assim, identidade é um lugar de lutas, conflitos e de construção de modos de ser e estar na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam que os professores consideram que a prática pedagógica exige planejamento, intencionalidade e disponibilidade de recursos interativos, que possam favorecer as inovações metodológicas. Os participantes demonstram se identificar com a profissão, mesmo com as dificuldades vivenciadas. Especificaram que o ensino e as situações de aprendizagem são distantes de uma concepção crítica de educação, escola, sociedade e de aluno.

Pode-se constatar que os professores participantes caracterizam a profissão docente baseada em saberes e fazeres específicos e multidimensionais que sustentam o desenvolvimento profissional com fundamentos teórico-práticos relacionados com os conhecimentos dos estudantes, exigindo do docente múltiplas habilidades no exercício da profissão. Especificam os contributos da formação recebida para a construção dos saberes e fazeres docentes como dimensão importante de integração dos fundamentos epistemológicos adquiridos.

Os professores compreendem a importância do desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente favorecendo a reflexão dos conhecimentos e da prática pedagógica. Valorizam os contextos históricos, sociais e culturais da universidade em vista das transformações sociais, favorecendo o processo de formação crítica e reflexiva dos estudantes, futuros professores da Educação Básica.

Segundo os professores é fundamental uma formação inicial e continuada que contemple a produção e vivência de saberes e fazeres pedagógicos, em vista de um desenvolvimento profissional que contemple a transposição didática, transformando os conteúdos discutidos em sala de aula em objetos de ensino dos futuros docentes, para apresentar aos alunos um trabalho no qual se contemple conteúdos significativos para a atuação profissional, adotando metodologias diferenciadas e ativas, articulando o exercício das habilidades investigativas a serem desenvolvidas na escola.

Diante da diversidade de saberes, fazeres, avanço científico e tecnológico, as agências formadoras de professores devem valorizar a Didática na atividade formativa, associando estratégias metodológicas que valorizam a reflexão da realidade e do ensino, pois a educação se fará por meio de conhecimentos significativos em que a formação profissional dos professores qualifica o exercício da docência (ZABALZA, 2004).

As discussões sobre Didática apresentam-se como uma compreensão da multidimensionalidade do ensino, visualizando as perspectivas técnica, política e humana. Além disso, não se limitam aos aspectos instrumentais da Didática, mas ampliam sua função na formação e prática docente.

Ademais, os professores enfatizaram a importância da formação inicial, e que sentem necessidade de superar as dificuldades para a consolidação da prática pedagógica, que deve ser comprometida com a transformação social e educacional, assegurando ao estudante, futuro professor, uma aprendizagem significativa que o ajude na produção de conhecimentos que serão desenvolvidos nos contextos sociais, educativos e formativos. Sugerimos a adaptação de

estratégias pedagógicas que incentivem a formação do professor para um desenvolvimento profissional favorável às inovações metodológicas.

Os professores demonstram afinidade com a profissão, apesar das dificuldades enfrentadas durante a formação e no desenvolvimento profissional. Analisam a Didática como um componente importante do processo de ensino e aprendizagem baseando-se nos fundamentos teórico-práticos. Realizam descrições científicas de processos com o intuito de transformar o conhecimento científico em saber escolar e entendem que ensinar é uma prática social, uma ação cultural e concretiza-se na interação entre professores e estudantes refletindo os contextos sociais e políticos a que pertencem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

BAR, G. Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. In: **I Seminário de perfil e estratégia de formação docente**. Lima, Peru, setembro. 1999. Disponível em: <http://www.oei.es/de/gb.htm>. Acesso em 18 de setembro de 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: 70, 2009.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto, 1994.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

ENGUIITA, M. F. **A la busca de un modelo profesional para la docencia**: liberal, burocrático o democrático. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación, 2001, n. 25, enr./abr. p. 43-65.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Sísifo Revista de ciências da educação**, n. 08, pp. 7-22, jan./abr. Lisboa: 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa Portugal: EDUCA, 2009.

PAPI, S. de O. G. **Professores: formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2005.

PIMENTA, Selma, Garrido. **Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Form. Doc., Belo Horizonte**, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em 20 de junho de 2021.

SANTINO, F. S.; CIRÍACO, K. T.; FAUSTINO, A. C.; Percepções de uma professora iniciante acerca das contribuições da pesquisa em sua formação inicial para o ensino de Matemática. **Formação Docente Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte**. Vol. 13, nº. 26 (p. 45-66) 30 abr. 2020. ISSN:2176-4360.

DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i26.359>. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/359/273>. Acesso em 10/05/2021.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 020063, 2020.

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, M. Kenneth. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Porto Alegre, 2008. Tradução e revisão técnica: Júlio Emílio Diniz Pereira.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO

em

TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E
PESQUISAS MÚLTIPLAS

2

Willian Douglas Guilherme
Cristiana Barcelos da Silva
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2022

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
[@epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

EDUCAÇÃO

em

TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E
PESQUISAS MÚLTIPLAS

2

Willian Douglas Guilherme
Cristiana Barcelos da Silva
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2022

